



---

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ



МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:  
ДОСЛІДЖЕННЯ, МЕТОДИ, ПРАКТИКА

Сєвєродоноцьк  
2022



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

**МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:  
ДОСЛІДЖЕННЯ, МЕТОДИ, ПРАКТИКА**

*Колективна монографія*

Сєверодонецьк  
2022





## ЗМІСТ



ПЕРЕДМОВА .....	4
Розділ 1	
<b>Традиційний та інноваційний аспект сучасного уроку української мови</b> <i>(Г. П. Бондаренко)</i> .....	6
Розділ 2	
<b>Концепти культури як ключова метафора у творах світової літератури</b> <i>(А. М. Галенко)</i> .....	39
Розділ 3	
<b>Формування комунікативної компетентності як передумова розвитку мовної стійкості майбутніх філологів</b> <i>(О. А. Карловас)</i> .....	77
Розділ 4	
<b>Особливості ідіостилю В. Рутківського (на прикладі історико-пригодницького роману «Джури козака Швайки»)</b> <i>(О. Л. Кравченко)</i> .....	109
Розділ 5	
<b>Розвій української літератури в першій половині XIX ст. (на основі епістолярних джерел)</b> <i>(В. Ю. Пустовіт)</i> .....	145
Розділ 6	
<b>Методичні перспективи наукових досліджень української літератури у формуванні національної свідомості школярів</b> <i>(Н. В. Токар)</i> .....	178
ВИСНОВКИ .....	216
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS .....	221
SUMMARY .....	222



## ПЕРЕДМОВА



Сучасний стан розвитку суспільства вимагає кардинального оновлення змісту середньої освіти, адже професійні компетентності вчителів оновлюються на підґрунті змін, визначених концепцією Нової української школи. З огляду на це постала потреба у створенні колективної монографії: «Мовно-літературна освіта: дослідження, методи, практика».

Різноманітність тем свідчить про актуальність наукових пошуків. Розділи з лінгводидактики акумулювали надбання щодо викладання української мови в закладах середньої освіти, де ключовим елементом є урок, тому на часі традиційні та інноваційні аспекти вивчення змісту уроків. Доцент Бондаренко Г. П. ґрунтовно проаналізувала питання удосконалення методичних розробок із запровадження інтерактивних та інноваційних технологій на уроках української мови. У розвитку національної системи освіти є компетентнісний підхід як передумова розвитку мовної стійкості майбутніх учителів української мови та літератури. Ця проблема є об'єктом вивчення Карловас О. А., на її думку, мовна стійкість є характерною рисою комунікативної поведінки мовної особистості, оскільки мова постає конструктом власної ідентичності, внутрішнім чинником позиції громадянина щодо своєї національної приналежності.

Інноваційними підходами відзначаються розділи з методики вивчення української літератури з урахуванням специфіки цього предмета, подано ефективні прийоми та форми викладання відповідно до вимог часу. Так, Токар Н. В. наголошує на актуальності розвитку української ідентичності молодого покоління засобами української літератури. Особлива увага зосереджена на прадавній формі літератури – фольклорі й творів з історичного минулого.

Професор Пустовіт В. Ю. пропонує матеріали щодо огляду монографічних тем у старших класах, які стосуються складного періоду розвитку не лише історії, а й літератури першої половини ХІХ ст. на основі епістолярних джерел. Авторка ілюструє прикладами з листування діяльність письменників щодо мовно-

літературної освіти українства першої половини ХІХ ст. в умовах заборони усього національного: мови, історії, культури, мистецтва.

З навчально-виховною метою пов'язане вивчення ідіостилю письменника, особливо історико-пригодницького твору. Доцент Кравченко О. Л. запропонувала з'ясувати специфіку художнього історизму в романі В. Рутківського «Джури козака Швайки», визначити концептуальність зображення письменником історичних подій тощо. Важливо, що твір вивчається в школі, а отже, вимагає новітніх методичних прийомів викладання в умовах концепції нової української школи.

Світова література неоднорідна й неоднозначна, саме цим приваблює і читача, і ученого. У монографії репрезентовано наукові пошуки Галенко А. М. про концепти культури, що метафоризуються у творах, виступають як спосіб індивідуального й загального самовираження, демонструючи елементи індивідуально-авторської та національних концептосфер. Сучасна мовно-літературна освіта потребує уваги культурологічного наповнення твору, а саме висвітлення того, як народна символіка, що виражена у національному світосприйнятті, традиціях, побуті, звичаях, допомагає розкрити глибинні переживання персонажів, основну думку твору, розкрити окреслену автором проблематику.

Автори сподіваються, що наведені дослідження стануть у пригоді здобувачам вищої освіти, учителям і допоможуть краще розібратись у сучасних мовно-літературних тенденціях освіти.

**д. філол. н., проф. Пустовіт В. Ю.**



## ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною формою організації навчального процесу в усіх типах шкіл був і залишається урок. Лінгводидакти чергове століття поспіль шукають шляхи підвищення його ефективності, оптимальне поєднання структурних компонентів, раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів. Проте освітня галузь не стоїть на місці. Нові концепції розвитку й перебудови системи середньої освіти потребують пошуку раціональних способів організації навчальної діяльності учнів на уроці. На думку І. Кучеренко, «актуальність означеної проблеми на новому етапі реформування загальноосвітньої школи полягає в необхідності висвітлення особливостей, характерних ознак сучасного уроку як високоефективної організаційної форми навчання української мови, розроблення продуктивних технологій проведення, визначення основних типів сучасного уроку української мови, аналіз їх структури» [1, с. 4].

Нинішнє реформування системи загальної середньої освіти відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту базової середньої освіти, Концепції «Нова українська школа», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. передбачає не лише зміни в освітньому середовищі шкіл, запровадження нових освітніх стандартів, підвищення вимог до педагогічних кадрів, а й трансформацію педагогічної комунікації учасників освітнього процесу на засадах принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства. У закладах середньої освіти має запанувати атмосфера взаємної поваги один до одного, взаємодії, довіри та підтримки.

Згідно з Концепцією «Нова українська школа» (НУШ) випускник ЗСО має бути «цілісною, усебічно розвиненою особистістю, здатною до критичного мислення, патріотом, який поважає гідність і права людини, інноватором, здатним змінювати

навколишній світ і вчитися впродовж життя» [2, с. 10]. Задля досягнення цієї мети педагогіку наставництва має змінити педагогіка партнерства, побудована на співпраці між учителем та учнями, що реалізується через ігри, соціальні та дослідницькі проєкти, експерименти тощо. Суттєво має оновитися освітнє середовище, зокрема через активне застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищують ефективність роботи вчителя та уможливають індивідуальний підхід до навчання. Проте навіть за умов докорінного оновлення підходів до загальної середньої освіти основною формою організації навчальної діяльності в ЗСО продовжує залишатися урок, а отже, усталена десятиліттями структура уроків української мови так само потребує перегляду й певної модернізації.

Урок як основну форму навчально-виховного процесу одного й того ж колективу учнів за певною програмою активно розглядали й розглядають дидакти й лінгводидакти (З. Бакум, О. Біляєв, Л. Варзаська, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Глазова, Т. Донченко, С. Караман, Т. Котик, О. Кучерук, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мамчур, В. Масальський, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Т. Окуневич, С. Омельчук, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, В. Статівка, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, О. Текучов, Л. Федоренко, І. Хом'як, С. Чавдаров, Г. Шелехова та ін.). Дослідження зазначених науковців охоплюють широке коло питань: типологія уроків української мови (О. Біляєв, С. Чавдаров, В. Онищук), вимоги до уроку української мови (М. Поздняков, О. Текучов), характеристики сучасного уроку української мови (О. Горошкіна, Л. Рожило), структурні елементи сучасного уроку української мови (О. Біляєв, М. Пентилюк); змістове наповнення уроку української мови (О. Горошкіна, Т. Окуневич); технологічний аспект уроків української мови (М. Пентилюк, Т. Окуневич), нетрадиційні й традиційні типи уроків української мови (Л. Пироженко, О. Пометун) та ін.

Проте, враховуючи реформування середньої загальної освіти відповідно до концепції НУШ, перехід на новий стандарт базової середньої освіти, оновлення змісту навчання української мови в ЗСО згідно з предметними модельними програмами, запровадження яких на разі активно обговорюється громадськістю, необхідно

переглянути вимоги до структури й методологічного наповнення уроку української мови в контексті НУШ, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Основним підходом до впровадження системи навчання й виховання в сучасній школі залишається класно-урочна система, за якої провідною формою організації навчально-виховної роботи є урок. Це основна форма навчально-виховного процесу одного й того ж колективу учнів за певною програмою. За оптимальної організації він забезпечує міцне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, формування знань, умінь і навичок.

Генеза поняття «урок» сягає XVII ст. і пов'язана з ім'ям відомого чеського педагога Яна Амоса Коменського, який вважається батьком сучасної класно-урочної системи. Він першим довів необхідність об'єднання в класи дітей однієї вікової групи, обґрунтував важливість регулярного проведення занять із чітким дотриманням місця, часу та послідовності. Дидакт стверджував: «організованим є те, початок і кінець чого настільки пов'язаний з усіма проміжними членами, що все взаємно і в цілому сприяє спільній цілі» [3, с. 127]. Ключовими поняттями запропонованої системи організації навчальної діяльності учнів стали «клас», «урок», що й дало їй назву – класно-урочна.

Цінним для подальшого розвитку дидактики стало не лише обґрунтування уроку як оптимального шкільного заняття, а й розробка перших настанов до його структури. За рекомендаціями Я. Коменського, урок мав складатися з трьох частин: початок – відтворення раніше вивченого матеріалу, продовження – сприймання нового матеріалу, закінчення – виконання вправ на практичне оволодіння вивченим матеріалом. Важливим стало й те, що педагог довів необхідність чітко визначеної теми й мети для ефективності організації уроку.

Дидактична ефективність запропонованої системи сприяла її швидкому розповсюдженню в інших країнах. У вітчизняній дидактиці інтенсивний розвиток класно-урочної системи припадає на XIX ст. і пов'язаний з науково-педагогічною діяльністю К. Ушинського. Він розробив цінні поради щодо підготовки, проведення та структури уроку як основної форми навчання та виховання особистості. Дидакт уважав, що урок має бути цілісним і закінченим цілим, мати виховний потенціал, а його стрижнем має

бути «головна думка, яку необхідно закріпити в свідомості учнів, групуючи навколо неї інші факти» [4, с. 314]. Як і чеський попередник, Костянтин Дмитрович виділяв три взаємопов'язані частини уроку. Перша – вступна, спрямована на свідоме здійснення переходу від вивченого навчального матеріалу до нового. Друга – орієнтована на засвоєння нового матеріалу. Третя – спрямована на закріплення знань і вироблення на їх основі умінь. Педагог доводив, що упродовж уроку вчителі мають викладати матеріал, ясно, доступно, образно, використовувати різні види завдань: вправи, облік знань, усні і графічні завдання, керувати самостійною роботою учнів. Педагогічна спадщина К. Ушинського має вагоме значення в розвитку й становленні шкільної освіти, основою якої є урок.

Однозначно визначити сутність уроку як дидактичного поняття досить складно, оскільки таке формулювання має охоплювати надто велику кількість компонентів. Дидактична література нараховує декілька десятків визначень цього поняття. Проте загальноприйнятого на сьогодні не існує. Так, у загальній педагогіці закріпилося визначення М. Фіцули: «урок – організаційна форма навчання, за якою навчальні заняття проводяться вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу» [5, с. 166]. У дидактиці поширення набуло визначення М. Скаткіна: «урок – більш-менш закінчений відрізок або «клітинка» педагогічного процесу, у якому, як сонце в краплі води, відображаються всі його сторони» [6, с. 166]. У лінгводидактиці найбільш розповсюджене визначення належить М. Пентилюк: «урок – це логічно закінчений, цілісний, обмежений визначеними межами відрізок навчально-виховного процесу» [7, с. 248].

Як відсутнє загальноприйняте визначення поняття «урок», так немає і єдиного бачення лінгводидактів і дидактів структури уроку. Слід визнати, що і в наш час це питання залишається відкритим. У лінгводидактичній літературі класифікація уроків здійснюється за різними ознаками, а тому й досі немає загальновизнаної типології уроків, хоча сама проблема класифікації уроків почала розв'язуватися ще в середині минулого століття. Нею займалися О. Біляєв, В. Онищук, К. Плиско, М. Поздняков, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.

Так, С. Чавдаров [8, с. 128–144] у середині минулого століття запропонував класифікацію уроків, в основу якої поклав мету уроку і виділив:

- 1) уроки подачі матеріалу;
- 2) уроки закріплення вивченого;
- 3) уроки перевірки знань учнів.

Недоліком класифікації С. Чавдарова, на думку О. Біляєва, є нерозрізнення уроків закріплення й уроків повторення, а також відсутність уроків узагальнення вивченого матеріалу.

Намагання розробити наукову класифікацію уроків на матеріалі вивчення російської мови належить М. Позднякову [9, с. 47–70].

У її основу покладено етапи засвоєння учнями мовного матеріалу й виділено такі типи уроків:

- 1) повідомлення нового матеріалу;
- 2) закріплення одержаних відомостей;
- 3) перевірки одержаних відомостей;
- 4) перевірки засвоєння знань і навичок;
- 5) узагальнення засвоєного.

Класифікація М. Позднякова більш досконала, однак і вона не охоплює усієї різноманітності уроків мови, зокрема, йдучи за стадіями засвоєння матеріалу, автор взагалі не згадав про урок повторення вивченого.

О. Текучов [10, с. 114–129] її удосконалює, кладучи в основу мету уроку та його зміст. Залежно від мети він виділяє:

- 1) уроки повідомлення нових знань;
- 2) уроки закріплення вивченого;
- 3) уроки перевірки (контролю) знань і навичок.

Особливе місце відводиться урокам повторення як різновидам уроків закріплення. У свою чергу, як різновид уроку повторення, автор указує на уроки узагальнення. Проте, на думку О. Біляєва, з таким поділом важко погодитися, оскільки уроки повторення й узагальнення різні за своєю структурою, призначенням, методичними прийомами.

Сучасні класифікації уроків теж не відзначаються однотайністю, що спостерігається в працях дидактів.

Так, В. Онищук [11, с. 12–16], виходячи з навчальної мети, виділяє шість основних типів уроків:

- 1) урок засвоєння нових знань;

- 2) урок формування (засвоєння) умінь і навичок;
- 3) урок застосування знань, умінь і навичок;
- 4) урок узагальнення і систематизації знань;
- 5) урок перевірки знань, умінь і навичок;
- 6) комбінований урок.

Проте ця класифікація зазнала критики ще від часу своєї появи. Так, О. Біляєв наголошував на таких недоліках зазначеної типології уроків. Оскільки головне завдання у вивченні мови полягає в тому, щоб виробити в учнів на основі здобуття ними теоретичних відомостей (положень, визначень, правил) практичні вміння й навички, уроки засвоєння нових знань повинні поступитися місцем урокам вивчення нового матеріалу, успішне оволодіння яким передбачає інтенсивну мовну практику.

За браком годин учитель-словесник не має можливості виділяти спеціальні «уроки застосування знань, навичок і умінь». Це здійснюється в процесі всього навчання мови на уроках усіх типів.

Безперечним здобутком класифікації В. Онищука є виділення комбінованого уроку, на якому відбувається одночасне повторення вивченого на попередньому уроці матеріалу й засвоєння нового матеріалу. Цей тип уроку надовго закріпився в практиці навчання ЗСО й став одним із найулюбленіших у вчителів-практиків.

У класифікації, що розглядається, не знайшли місця уроки повторення. Їх замінено уроками узагальнення й систематизації знань на тій підставі, що в шкільній практиці повторення нерідко проводиться безсистемно, унаслідок чого знання учнів стають розрізненими й фрагментарними. Тим часом, правильно організоване повторення, як відомо, неодмінно передбачає систематизацію знань, маючи, крім того, й спеціальну мету – попередити забування, повторити й закріпити раніше вивчене на вищому рівні й новому текстовому (мовному) матеріалі.

О. Пометун і Л. Пироженко [12, с. 6–7] пропонують п'ять типів уроків залежно від змісту, форм, методів та засобів навчання.

Вони виділяють:

- 1) уроки вивчення нового навчального матеріалу;
- 2) уроки формування й удосконалення умінь і навичок;
- 3) уроки закріплення та застосування знань, умінь і навичок;
- 4) уроки узагальнення та систематизації знань;
- 5) уроки контролю та корекції знань, умінь і навичок.

Як бачимо, і ця типологія уроків не відзначається оригінальністю, хоча принципи їх виділення дещо інші. Крім дидактичної мети, автори в її основу кладуть умови навчання, зміст, технологію і засоби навчання. На їхню думку, спочатку вчитель визначає, що планує зробити, а потім – як і якими засобами.

Цікавою є класифікація уроків, запропонована К. Плиско. Вона вважає, що «типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування її» [13, с. 206].

Цю думку поділяє С. Караман: «Основою цієї класифікації служать етапи пізнання змісту, а межами – цілі навчання й ланки засвоєння інформації» [14, с. 84]. За цими критеріями автори виділяють такі типи уроків:

- 1) урок вивчення інформації;
- 2) урок закріплення інформації (у тому числі й повторення);
- 3) урок застосування інформації.

Слід мати на увазі, що названі типи уроків містять не лише мовну, але й мовленнєву інформацію. Тому на всіх уроках має місце робота з розвитку мовлення, у тому числі й зв'язного.

Однак зміни в змісті мовної освіти, зміщення акцентів у змістових лініях шкільної програми викликають необхідність творчого використання різних типів уроків, моделювання навчального процесу з урахуванням вимог Державного стандарту базової повної середньої освіти, головною метою якого є формування комунікативної компетенції на основі мовленнєвої діяльності учнів.

За цих умов сучасна класифікація уроків могла б бути такою [7, с. 85]:

1. Урок засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетенцій).
2. Урок формування знань, умінь і навичок (формування мовної і мовленнєвої компетенцій).
3. Урок повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетенції).
4. Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетенції).

5. Урок контролю знань, умінь і навичок (перевірки володіння усіма видами мовленнєвої діяльності).

Така типологія уроків української мови, як вважає М. Пентилюк, дозволяє модернізувати традиційну класифікацію, не порушуючи системи уроків, їх цілей, завдань, і пристосувати її до виконання головної мети – формування мовної особистості, що володіє високим рівнем комунікативної готовності й комунікативної самореалізації.

На думку Л. Варзацької [15, с. 2], зазначена типологія може застосовуватися лише для класифікації уроків української мови в базовій школі (5-9 класи).

Як вважає дослідниця, істотне трансформування типології уроків у старших класах зумовлено специфікою курсу української мови й мовлення в 10-11 класах (академічний рівень), а саме:

1) удосконалити здобуті в попередніх класах мовні й мовленнєві знання і вміння та правописні навички;

2) розвинути усне й писемне мовлення, культуру спілкування, мовлення;

3) закріпити й розвинути всі види оргдіяльнісних умінь (організаційно-контрольні, загальнопізнавальні, творчі (креативні), естетико-етичні);

4) навчати інтерактивних і комп'ютерних форм пізнання.

Беручи до уваги означені завдання, дослідниця виділяє такі основні типи уроків української мови. Перший тип – узагальнювальний урок, на якому мовний і мовленнєвий матеріал представлено як рівнозначний, із широким використанням міжпоняттєвих і міжпредметних зв'язків, тобто уроки повторення вивченого на широкому мовному матеріалі. Другий тип, на якому переважають мовленнєві завдання, тобто уроки розвитку зв'язного мовлення.

Незважаючи на значну кількість класифікацій і постійні намагання провідних лінгводидактів удосконалити типологію уроків української мови, у практиці навчання закріпилася класифікація, запропонована О. Біляєвим ще в 80-х роках минулого століття. Усі уроки мови учений поділив на дві групи: аспектні уроки й уроки розвитку зв'язного мовлення.

Аспектні уроки [16, с. 29] (термін уперше введено російським дидактом Б. Успенським), пов'язані з вивченням окремих аспектів мови.

Головна мета їх – на основі засвоєння теоретичних відомостей з мови, формування й розвиток в учнів частковомовленнєвих, або первинних умінь і навичок, а саме: орфоепічних, лексичних, словотвірних, правописних (орфографічних і пунктуаційних). Тут переважають вправи, підпорядковані вивченню окремих одиниць мови, тобто звуків, морфем, слів, словосполучень і речень.

Уроки розвитку зв'язного мовлення проводяться з метою формування й розвитку в учнів комунікативних (вторинних) умінь і навичок [17, с. 19].

Між обома групами уроків немає й не може бути різкої межі. На аспектних уроках поряд із вивченням нової теми проводиться робота над розвитком зв'язного мовлення учнів; уроки розвитку зв'язного мовлення, у свою чергу, часто містять вправи, спрямовані на активізацію тих або інших одиниць мови, що є прикладними щодо тексту, який відтворюється або продукується.

На думку О. Біляєва, найбільш прийнятною є класифікація аспектних уроків мови за метою, оскільки навчально-виховна та розвивальна мета уроку, як відомо, є тим центром, навколо якого організовуються всі складові змісту уроку та діяльність учителя й учнів на уроці. Автор виділяє такі основні типи аспектних уроків мови:

- 1) урок вивчення нового матеріалу, або засвоєння нових знань;
- 2) урок формування умінь і навичок;
- 3) уроки узагальнення й систематизації вивченого;
- 4) уроки перевірки й обліку якості знань, умінь і навичок;
- 5) уроки аналізу контрольних робіт;
- 6) уроки повторення окремої теми, розділу.

Відзначимо, що розглянута класифікація стала традиційною. Учителі тривалий час користуються нею, вносячи в структуру уроків окремі новаційні елементи. Усі сучасні класифікації уроків по суті модифікують традиційну. Очевидно, перевага її в тому, що на кожному новому етапі розвитку освіти, зокрема й навчання української мови, вона легко модифікується, піддається організаційним і структурним змінам, залишаючись у своїй основі науково апробованою й виправданою.

Уроки зв'язного мовлення [18, с. 115] лишилися поза цією класифікацією, оскільки О. Біляєв пропонує, зважаючи на специфіку, виділити їх в окремий тип.

В основу пропонованої класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення учений поклав вид творчої роботи й мету її проведення. Відповідно до цього він виділив два різновиди уроків розвитку зв'язного мовлення: уроки, на яких учні виконують, так би мовити, «малі жанри» [19, с. 90] творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії, розгорнутого протоколу, написання нарису, вільного або творчого диктанту тощо), і уроки проведення великих за обсягом переказів і творів (навчальних і контрольних) та їх аналізу з учнями.

Загалом класифікація уроків розвитку зв'язного мовлення О. Біляєва має такий вигляд:

- 1) урок навчального переказу;
- 2) урок контрольного переказу;
- 3) урок аналізу контрольного переказу;
- 4) урок навчального твору;
- 5) урок підготовки до контрольного твору;
- 6) урок контрольного твору;
- 7) урок аналізу контрольного твору.

Ця класифікація тривалий час слугувала основою уроків зв'язного мовлення. Не втратила вона своєї цінності й досі. Однак комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи до навчання створили необхідність виділення й інших типів уроків зв'язного мовлення: уроки аудіювання, читання, складання діалогів та ін. Вони, на жаль, не вкладаються в рамки існуючої класифікації.

Цікаву класифікацію уроків зв'язного мовлення пропонує Г. Шелехова [20, с. 20].

Визначаючи за основу цих уроків провідну мету, вона виділяє:

- 1) уроки формування нових понять (про текст, стилі, типи мовлення, ситуацію спілкування, вимоги до мовлення та ін.);
- 2) уроки формування комунікативних умінь і навичок;
- 3) уроки контролю;
- 4) уроки вдосконалення усних і письмових висловлювань.

Однак і ця система уроків зв'язного мовлення не розкриває до кінця їх суті, ролі й місця в навчальному процесі [17, с. 90].

Цікавою є думка Н. Голуб, Л. Дяченко, Н. Остапенко, В. Шляхової щодо класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення. Поклавши в основу класифікації навчальну мету та вид творчої діяльності, вони виділяють:

- 1) урок підготовки й побудови усного висловлювання;
- 2) урок написання стислого переказу;
- 3) урок написання творчого переказу;
- 4) урок написання вільного переказу;
- 5) урок підготовки й написання твору-розповіді;
- 6) урок підготовки й написання твору-опису;
- 7) урок підготовки й написання твору-роздуму;
- 8) урок підготовки й написання творів газетних жанрів;
- 9) урок підготовки й складання ділових документів.

Проте за межами цієї класифікації лишилися уроки аудіювання, читання, говоріння (складання діалогів, полілогів, усні відгуки на повідомлення товариша тощо), уведені в практику навчання відповідно до останніх вимог концепцій мовної освіти в загальноосвітній школі. Тож нині класифікація уроків української мови потребує удосконалення.

Наразі урок розглядається не тільки як діяльність учителя, іншими словами, як форма навчання, а й як діяльність учня. Згідно з вимогами Державних стандартів базової і повної середньої освіти учнів необхідно змінювати традиційні рамки уроку, посилювати його місткість, підвищувати рівень індивідуалізації навчання й самостійної роботи учнів, розвивати їх творчу активність. У зв'язку з цим дидакти намагаються знайти засоби підвищення ефективності уроку. Саме тому поряд з терміном «урок» усе частіше вживається термін «сучасний урок». Термін уведений О. Біляєвим у 80-х роках минулого століття на позначення поліфункціонального багатоаспектного явища в навчально-виховному процесі. Його теорію активно розробляли О. Біляєв, Г. Окуневич, М. Пентилюк. Ураховуючи вимоги Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти, науковці запропонували змінити традиційні рамки уроку, посилити його місткість, підвищити рівень індивідуалізації навчання й самостійної роботи учнів, посилення розвитку їхньої творчої активності.

Методисти сучасним уроком вважають таку форму навчання, яка своїми цілями (освітньою, розвивальною, виховною), змістом, структурою та методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії й практики навчання в школі і є високоефективною [17, с. 28].

Найголовніше його завдання – виховання мовної особистості, національно свідомого громадянина України, який вільно, комунікативно виправдано послуговується засобами української мови в усіх сферах суспільної діяльності.

У методичній літературі визначаються чотири блоки вимог до сучасного уроку: загальнопедагогічні, дидактичні, психологічні, гігієнічні вимоги.

*Перший блок.* Загальнопедагогічні вимоги: пріоритет особистості учня в організації освітнього процесу; урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; педагогічний такт і культура мовлення вчителя; пізнавальна самостійність учнів; чітке визначення освітніх, виховних і розвивальних завдань уроку.

*Другий блок.* Дидактичні вимоги: раціональне використання кожної хвилини уроку; єдність словесних, наукових і практичних методів навчання; використання активних методів навчання; зв'язок із раніше вивченим; формування вмінь учнів самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці; індивідуалізація, диференціація та інтенсифікація навчального процесу; чітке формулювання освітніх задач в цілому і його складових елементів, їхній зв'язок із розвивальними та виховними завданнями; вибір форм організації, що забезпечує максимальну самостійність у навчанні учнів; реалізація на уроці всіх дидактичних принципів, організоване закінчення уроку.

*Третій блок.* Психологічні вимоги: урахування психологічних особливостей кожного учня; забезпечення нормального психологічного стану й гарного настрою учителя й учнів; вимогливість і доброзичливість учителя й учнів; педагогічна етика і психологічний такт.

*Четвертий блок.* Гігієнічні вимоги: дотримання певного температурного режиму; нормативність освітлення класного приміщення; дотримання чистоти повітря; чергування усних і письмових видів навчальної роботи; попередження перевантаження й втомлюваності школярів.

До основних ознак сучасного уроку відносять:

- урахування вікових особливостей учнів та їхніх пізнавальних можливостей, інтересів і запитів;
- високий рівень науковості, тобто відповідність змісту уроку сучасним досягненням науки;

- систематичний і цілеспрямований контроль за якістю знань учнів, за оцінюванням знань учнів, виробленням навичок та вмінь;

- чітка дидактична цілеспрямованість, що має забезпечити усвідомлення кожним учнем навчальної, виховної і розвивальної мети уроку;

- практична спрямованість уроку на формування умінь учитися, навичок використовувати раціональні способи пізнавальної діяльності (самостійна робота з підручником, довідковою літературою, складання простого й розгорнутого плану, тез, конспекту, вміння працювати за інструкцією, здійснювати самоконтроль);

- педагогічна доцільність добору методів і прийомів навчання для уроку в цілому і для кожного його етапу, що забезпечує активну пізнавальну діяльність учнів; відповідність методів навчання дидактичній меті, віковим особливостям учнів і рівню їхньої теоретичної та практичної підготовленості;

- широке застосування проблемного, дослідницького методів навчання, інтерактивних та інноваційних технологій чи їх елементів;

- здійснення міжпредметних зв'язків;

- дотримання принципів диференціації та індивідуалізації;

- створення оптимального психологічного режиму на уроці (атмосфери доброзичливості, взаєморозуміння, довіри, всебічного заохочення пізнавальних зусиль учнів);

- дотримання технологічних вимог (робоче місце вчителя та учня; мобілізуючий початок уроку; раціональне використання класної дошки, наочності, технічних засобів навчання; чітке дозування навчальної праці на кожному етапі уроку з урахуванням вікових можливостей учнів);

- культура мовлення й поведінки вчителя, широкий діапазон його знань, інтелектуальний рівень;

- результативність уроку (ступінь досягнення мети, якість знань та рівень сформованості умінь і навичок, позитивні зміни в розвитку й вихованні учнів).

Загальні вимоги до сучасного уроку лінгводидакти-україністи конкретизували рекомендаціями щодо уроків української мови. На їхню думку, сучасний урок української мови має активно впливати на розвиток пізнавальних і творчих здібностей особистості, тобто

реалізовувати ідеї когнітивної та комунікативної методик, переводити їх у практичну площину. А це означає, що саме на уроці велика увага повинна приділятися розвитку умінь пізнавальної діяльності учнів, логічного й критичного мислення, творчих умінь і навичок.

Ще однією особливістю сучасного уроку є його мовленнєва спрямованість. Робота з розвитку зв'язного мовлення має проводитися не лише на спеціальних уроках, а бути невід'ємним компонентом кожного уроку, що забезпечить досконале оволодіння учнями чотирма видами мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письмо.

На уроках української мови має здійснюватися моральне, естетичне та етичне виховання, що передбачає використання дидактичного матеріалу, який має естетичну вартість і активно впливає на виховання в учнів відчуття прекрасного, приносить естетичне задоволення, викликає позитивні емоції, сприяє вихованню глибоко моральної, гуманної, духовно багатой особистості, здатної творити добро й протистояти злу.

Важливою вимогою до сучасного уроку української мови є вивчення мовного матеріалу на текстовій основі, що, по-перше, забезпечує формування умінь сприйняття й відтворення тексту в єдності змісту (смислу) і форми, а по-друге, сприяє вихованню кваліфікованого слухача й читача, удосконаленню комунікативних здібностей школярів.

Особливістю сучасного уроку залишається оптимальне співвідношення теорії і практики в навчальній діяльності учнів через «посилення практичної спрямованості навчання мови, орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток, послідовне вдосконалення всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності» [17, с. 95]. Тобто здобуті теоретичні відомості повинні ставати міцним підґрунтям для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Особливістю сучасного уроку є реалізація внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, що передбачено і чинними програмами й проєктом нових програм з української мови. Дотримуючись внутрішньопредметних зв'язків на уроках української мови, учитель організовує наскрізне повторення вивченого, запобігаючи забуванню. Дотримання міжпредметних зв'язків є джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови у взаємозв'язку з

іншими навчальними дисциплінами, зокрема літературою (українською й зарубіжною), історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою. Виявляються міжпредметні зв'язки у використанні текстів відповідної тематики.

На сучасному уроці мови необхідно постійно актуалізувати, розширювати й систематизувати знання, уміння й навички, що забезпечують формування всіх різновидів комунікативної компетенції – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної). А це передбачає постійну систематизацію й поглиблення не лише лінгвістичних знань, а й мовленнєвознавчих понять і термінів з теорії тексту, стилістики, культури мовлення, що значно полегшує формування комунікативних умінь і навичок.

Таким чином, сучасний урок має низку особливостей, урахування яких необхідне в підготовці й проведенні уроків різних типів і на різних етапах навчання української мови. Якість та ефективність уроку залежать від багатьох чинників і насамперед від його змісту й правильної організації.

Наприкінці 90-х років минулого століття М. Пентилюк оновила поняття «сучасного уроку», увівши поняття «технології уроку», тобто системного підходу до навчального процесу, який охоплює всі основні аспекти системи уроків – від постановки цілей до конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності й планування навчально-пізнавальної діяльності учнів [17, с. 38]. При цьому, на думку І. Кучеренко, «поняття “технологія” в теорії і практиці сучасного уроку української мови має розглядатися у проєкції дій суб'єктів педагогічного процесу (учителя й учня), які з одного боку підпорядковані дотриманню алгоритмізованих дій, норм і правил, а з іншого боку – творчо й імпровізовано здійснюють педагогічну діяльність задля досягнення запланованого результату» [21, с. 11], забезпечуючи тим самим невимушеність педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу. Тобто технологічність уроку розглядається лише як алгоритм педагогічної діяльності вчителя на уроці, що передбачає дотримання таких етапів: мотивація й організація навчальної діяльності, цілевизначення і проєктування результатів навчальної діяльності, застосування лінгводидактичного інструментарію, моніторинг і корекція якості навчальної діяльності, рефлексія, – які він має наповнити конкретним змістом, виходячи з мети й завдань самого

уроку. При цьому технологічність не виключає, а лише доповнює решту усталених вимог до сучасного уроку української мови, які й до нині не втратили актуальності.

Як відомо, термін «технологія навчання» було запозичено зі сфери виробництва, де технологія – це «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [22, с. 24]. У лінгводидактиці – це система дій, яка підвищує ефективність навчання.

Технологія – не тотожна методиці навчання (М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Селевко тощо). Так, М. Пентилюк вважає, що «методика лише узагальнює досвід, а технологія проєктується, враховуючи умови навчання та планований результат» [17, с. 46]. При цьому технологія не допускає варіативності, тобто опускання якихось елементів, вона алгоритмічна, що дозволяє її тиражувати. Методика завжди творча: з набору методів і прийомів учитель добирає найбільш відповідні для реалізації конкретних дидактичних цілей. До того ж технологія передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію і наявність обов'язкового зворотного зв'язку. Суб'єкт-суб'єктний характер технології передбачає однакову залученість у реалізацію цілей уроку як учителя, так учнів завдяки усвідомленню як загальної мети уроку, так і кожного з його етапів усіма учасниками процесу. Зворотний зв'язок забезпечує оперативну оцінку як кожного етапу уроку, так і всього уроку в цілому завдяки постійній рефлексії, тобто осмисленню й оцінці діяльності на уроці, що реалізується через самоаналіз та аналіз учнем та учителем власної та чужої діяльності під час навчального процесу.

Як стверджує І. Осадченко, «рефлексія є способом постійного зв'язку попереднього й наступного етапів уроку та повернення до раніше виконуваної навчальної діяльності у разі отримання негативної оцінки виконаного етапу уроку» [23, с. 21]. З огляду на це рефлексія виступає невід'ємним структурним компонентом моделі уроку української мови, його обов'язковим етапом.

Методика передбачає застосування на практиці теоретичного інструментарію, призначеного для засвоєння певного матеріалу, призначеного для виконання учнями під постійним контролем учителя. При цьому необхідність корекції результатів навчання також визначає вчитель на основі проведеного моніторингу рівня засвоєння навчального матеріалу.

На думку Н. Остапенко, технологічний підхід до уроку дає можливість сконструювати такий навчальний процес, який би відповідав змісту й навчальній меті, що ставить перед собою й учнями учитель, а «технологія навчання – сукупність адекватних до мети завдань, принципів і умов навчання форм, методів, прийомів, які забезпечують ефективне поєднання теорії і практики на уроках української мови» [22, с. 36].

До найголовніших ознак технологічності уроку зараховують: сучасність – постійне прагнення до новизни і вдосконалення змісту уроку, оптимальність – спроба досягти навчально-виховних цілей при економному використанні часу, інтегральність – синтез знань з мови та літератури та суміжних навчальних дисциплін, науковість – опора на досягнення сучасної лінгвістики та лінгводидактики, тиражованість – можливість відтворення процесу навчання та його результатів, мультимедійність – використання комп'ютерних засобів навчання, результативність – можливість якісної й кількісної оцінки уроку, рефлексивність – постійний зв'язок із попереднім етапом уроку, аналіз і самоаналіз проведеної діяльності, суб'єктивність – постійна співпраця учителя й учнів.

Учитель в умовах застосування технологічного підходу до організації навчального процесу має перетворитися на освітнього модератора, який досконало володіє методикою застосування комп'ютерних засобів навчання, а саме: наперед діагностувати цілі навчання, забезпечувати раціональне змістове наповнення уроку (вербальний і наочний матеріал мають відповідати основним цілям уроку), актуалізувати навчальний матеріал (надавати пояснення потрібності вивчуваного матеріалу в реальному житті), забезпечувати наступність і перспективність у вивченні матеріалу (наочно демонструвати зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим), моделювати навчальний матеріал та створювати нові види наочності (насамперед мультимедійної), вільно володіти новітніми технологіями навчання (передусім комп'ютерними), організовувати групову та індивідуальну роботу учнів, володіти технологіями рефлексії.

Ураховуючи дослідження М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко, структура уроку української мови за технологічним принципом має включати такі етапи: мотивація і організація навчальної діяльності, ціле визначення і проєктування

запланованих результатів навчання, дія лінгводидактичного інструментарію, моніторинг і корекція навчальної діяльності. При цьому кожен етап і весь урок у цілому має забезпечувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й учнів і завершуватися рефлексією [24]. Виходячи із зазначеного вище, технологія сучасного уроку української мови сприймається як алгоритм цілеспрямованої тактики, стратегії і техніки педагогічної взаємодії учителя й учнів з метою досягнення визначеної мети уроку.

Можемо констатувати, що зазначені вище вимоги не втратили своє актуальності й у контексті запровадження Концепції НУШ та Державного стандарту базової середньої освіти, оскільки не суперечать засадничим принципам згаданих документів. Проте потребують певного уточнення й доповнення.

Відповідно до концепції НУШ кожен навчальний предмет має забезпечити формування десяти ключових компетентностей, зміст яких конкретизовано з урахуванням контенту відповідної дисципліни, зокрема української мови. Це спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами (виявляти в текстах іноземні слова й пояснювати їхнє значення і правопис), математична компетентність (виокремлювати головну й другорядну інформацію, будувати гіпотези), компетентності в природничих науках (швидко й ефективно шукати інформацію про довкілля, визначати роль природи в житті людини), інформаційно-цифрова компетентність (застосовувати ІКТ для створення пошуку, обробки й обміну інформацією), уміння учитися впродовж життя (використовувати різні види читання, поповнювати власний словниковий запас), соціальні та громадянські компетентності (грамотно висловлювати власну позицію, співпрацювати з іншими), підприємливість (представляти власні ідеї та ініціативи), загальнокультурна грамотність (дотримуватися норм української літературної мови та мовленнєвого етикету), екологічна грамотність (застосовувати комунікативні стратегії для протистояння маніпулятивним впливам). Усі перелічені компетентності однаково важливі й поєднані спільним вмінням, що становить наскрізну компетентність: «читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критично мислити, обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати

рішення, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді» [2, с. 12].

Забезпечити формування означених компетентностей, на нашу думку, можна й за умови дотримання усталеної структури сучасного уроку без зміни його дидактичної структури, тобто дотримання встановленого загального алгоритму уроку, який закріпився в лінгводидактиці: повідомлення теми, мети і завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; сприймання, осмислення і засвоєння нового матеріалу; узагальнення і систематизація; рефлексія. При чому порядок структурних елементів не є сталим і вчитель може його змінювати залежно від типу уроку. У практиці навчання зазначені структурні компоненти реалізуються через конкретні види діяльності, систему вправ, способи пояснення матеріалу й перевірки рівня засвоєння знань, тобто методичну структуру уроку. Саме вона й потребує оновлення задля досягнення завдань НУШ, передусім розвитку критичного мислення, навичок мислення високого рівня, індивідуалізації процесу навчання, створення на уроці атмосфери взаємодопомоги й взаємодії. Тобто методичний арсенал уроку має збагатитися елементами проблемного навчання, ігрових технологій, інтерактивних технологій, інформаційних технологій та мультимедійних засобів навчання.

Проблемний виклад навчального матеріалу може застосовуватися на будь-якому етапі уроку, ефективно поєднуватися з бесідою чи спостереженням над мовою. Принципи такого опрацювання навчального матеріалу повністю відповідають засадам концепції НУШ, а саме: розвиток мислення, й позитивного ставлення до здобуття знань; формування наукового світогляду, критичного сприйняття інформації, почуття впевненості у власних силах, навичок дослідницької діяльності. Позитивним є те, що учень не отримує готові знання, а за допомоги вчителя (принципи партнерства й розподіленого лідерства) самостійно здобуває необхідні знання, що робить їх надзвичайно міцними.

В. Кудрявцев трактує проблемне навчання як «тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних задач різного рівня складності; у процесі вирішення таких задач учнями в їхній спільній діяльності з учителем і під його загальним керівництвом відбувається оволодіння новими знаннями і способами дій, а через це – формування творчих здібностей:

продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій» [25, с. 49]. Головною умовою ефективності технології проблемного навчання є постановка посиленого проблемного завдання: словесник не повинен ставити учня в складне становище, а має зацікавити його у пошуку істини. Основою проблемної технології є взаємодія вчителя й учня з метою вирішення наперед визначеної проблеми, що подається через проблемну ситуацію.

За лексикографічними джерелами, проблемна ситуація визначається як ситуація, що «виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання не вистачає потрібних знань» [26, с. 106]; ситуація, яка спеціально «створюється учителем на підставі пізнавального завдання або проблемного запитання, що стимулює мислення учнів, підвищує їхню активність у набуванні знань, виробленні вмінь та навичок» [27, с. 185–186]. При цьому це має бути не просто складна ситуація, яку учні не можуть розв'язати через брак знань, а ситуація, яка передбачає зацікавлення учнів, стимулювання їхньої творчої активності.

Дидактично правильна проблемна ситуація, як зазначає О. Матюшкін [28], має відповідати навчальній меті уроку, бути наближеною до реальної ситуації спілкування, зрозумілою для учнів, викликати у них інтерес і позитивні емоції, конкретизуватися через проблемне запитання.

На уроці з метою активізації пізнавальної активності учнів учитель може реалізовувати проблемне навчання через проблемні запитання, проблемні завдання/вправи, проблемні ситуації.

Проблемне запитання передбачає пошук відповіді на основі встановлення протиріччя між наявним і необхідним знанням.

Наприклад, *Дайте відповіді на запитання з теми «Головні члени речення».*

*1. У реченні я найважливіший і разом зі своїм братом утворюю граматичний центр. 2. Кожна частина мови, напевне, має честь бути мною. 3. Коли я складений, то все одно люблю дієслова, а ще не можу нехтувати і іменником. 4. Якщо ми в реченні лише удвох, то й таке речення існує.*

Проблемне завдання/вправу в лінгводидактиці визначають як специфічну форму навчального матеріалу, умови якого містять

невідомі дані, які можна встановити шляхом аналізу мовних та мовленнєвих явищ і встановлення причиново-наслідкових зв'язків між ними.

Наприклад, *Прочитайте два речення. Слово «вдруге» в них пишеться по-різному. Поясніть, це помилка чи правильне написання?*

1. *Олена Тимофіївна оглянулась на них раз і вдруге.*

2. *Вся сім'я вирішила, що можна вирушати в друге село.*

Проблемна ситуація передбачає розв'язання завдання мовленнєвого, мовного, або комунікативного змісту, орієнтованого на творче оволодіння навчальним матеріалом, вироблення пізнавально-дослідних умінь і навичок.

Наприклад, *Визначте, хто з учнів правий. Один стверджує, що – займенник, інший переконує, що – сполучник. Поясніть, хто з учнів правий.*

*Ми всі чули, що він розповідав.*

*Шукаючи відповідь на запитання, пригадайте ознаки займенника і сполучника.*

Отже, урок української мови в проєкції технології проблемного навчання є ланцюгом послідовних навчальних проблем від усвідомлення проблемної ситуації до контролю за результатами виконання проблемних задач і завдань, що дає можливість учителю координувати процес навчання з метою активізації мислення учнів і оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, досвідом дослідної та творчої діяльності.

Ігрові технології активізують позитивні емоції та емоційну пам'ять, забезпечують мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу, створюючи на уроці атмосферу розкритості й задоволення від процесу здобуття знань (НУШ), що так само забезпечує реалізацію принципу психологічного комфорту, змінює погляди на оцінювання власної діяльності та діяльності однокласників (НУШ). При цьому це може бути не лише складна рольова гра, яка потребує ретельної попередньої підготовки, а навчальне завдання, подане в ігровій формі, учасниками якого можуть бути учитель та учні, учень і клас, або учні між собою. По суті «вправи, спрямовані на засвоєння і осмислення знань у жвавій, приємній атмосфері» [29, с. 128]. Такі невеличкі ігрові хвилини варто включати в структуру кожного

уроку з метою розширення словникового запасу та розвитку комунікативних навичок школярів.

На думку Д. Ельконіна, «гра не протистоїть традиційному типу навчання, не суперечить сучасним педагогічним теоріям і у майбутньому може стати однією з форм інтегрованого навчання, у якій повинні об'єднатися всі типи навчання, усе найкраще, що було, є й буде в теорії і технології навчання» [30, с. 11].

Щоб зацікавити учнів, підвищити рівень певних знань з мови, учителі пропонують гру, як найефективніший метод у досягненні мети, яка полягає в розвитку навичок і вмінь використовувати мовленнєві функції для реальних комунікативних цілей спілкування в ситуаціях, що наближені до життєвих.

Використання гри під час навчання сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу й формуванню міцних навичок усного мовлення. Вона, з одного боку, сприяє активізації емоцій та емоційної пам'яті, з іншого – містить необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення. Існують і інші функції, що реалізуються у проведенні гри: навчати мови, виховувати засобами мови, викликати та підтримувати інтерес школярів до вивчення мови, розвивати пам'ять, мислення та уяву учнів у процесі оволодіння ними мовою.

Одним із шляхів інтеграції навчального процесу, підвищення рівня оволодіння мовою є використання мовних ігор. Гра є інструментом викладання, який активізує розумову діяльність учнів, дозволяє зробити навчальний процес привабливим і цікавим.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися.

Плануючи урок, учитель має зважати на всіх учнів, добирати ігри, які були б цікаві й зрозумілі. Дидактична мовна гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль.

Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

Якщо спочатку учень зацікавиться лише грою, то дуже швидко його вже цікавитиме пов'язаний з нею матеріал, у нього виникне потреба вивчити, зрозуміти, запам'ятати цей матеріал, тобто він почне готуватися до участі в грі. Гра дає змогу легко привернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Дидактичні ігри на уроках української мови можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування графічних умінь та навичок розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання.

Слід уникати одноманітності завдань, організовуючи їх так, щоб дітям не доводилося довго чекати включення в гру, бо це знижує їхній інтерес. Мета дидактичних мовних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями й навичками учень зможе лише тоді, коли він час від часу виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зумів зацікавити учнів.

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними. Дидактичні ігри, використані на уроках української мови в органічному поєднанні, розвивають не лише мовлення. Ці ігри добре допомагають розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, вміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати [30, с. 8].

Дидактична успішність ігор визначається доступністю, посиленістю, систематичністю. Тобто зміст ігрового завдання має відповідати навчальній програмі; ігрові завдання не мають бути надто легкими, проте й не дуже складаними; гра має відповідати віковим особливостям учнів; не слід застосовувати одноманітні ігри; учитель має дбати про замученість усього класу до ігрового процесу.

Мовні ігри можна проводити як за темою одного уроку, так і кількох уроків; як зі знання теоретичного матеріалу, так і з відпрацювання практичних умінь і навичок.

Наприклад, гра на засвоєння теоретичного матеріалу з теми «Іменник». Учні класу об'єднуються в пари. Розподіляються ролі: «кореспондент» і «респондент», «учитель» і «учень» тощо. «Кореспондент» чи «учитель» складає по чотири запитання за темою уроку, а «респондент» чи «учень» відповідають на них. Потім учні міняються ролями. Оцінюються відповіді однокласників.

**Наприклад,**

- Яка частина мови називається іменником?
- Як пишеться частка не- з іменниками?
- Які іменники відносяться до III відміни?
- Які речення називаються односкладними?

Приклад гри для засвоєння граматичних норм української мови. «Редактори» знайдіть помилки та запишіть правильно словосполучення:

- Приймати участь –
- довести для відома –
- займати місце –
- зраджувати принципи –

Таким чином, гра є дидактичною тільки тоді, коли пізнавальний елемент у ній нерозривно пов'язаний з елементами зацікавленості. Висока ефективність дидактичної гри безсумнівна. І вчитель, і діти працюють з використанням ігрових матеріалів легше, веселіше, а головне – значно продуктивніше. Це відбувається тому, що під час гри задіяні глибокі психологічні механізми, які забезпечують глибоке і міцне засвоєння навчального матеріалу.

Інтерактивні технології сприяють розвитку соціальних навичок школярів, забезпечують реалізацію принципу розподіленого лідерства (НУШ), коли в динамічних умовах виконання ігрового завдання кожен учень може відчути себе як лідером, так і виконавцем. Для цього не варто застосовувати складних технологій, наприклад, ситуативного моделювання чи опрацювання дискусійних питань. Доречніше звертатися до менш часозатратних способів інтерактивної взаємодії, які можна включати практично в кожний урок, наприклад, технологій кооперативного чи колективно-групового навчання.

Технології кооперативного навчання – спосіб спільного розв’язання проблем із застосуванням парної й групової роботи учнів, об’єднаних єдиною навчальною метою. Найбільш ефективними застосування таких технологій є на етапі застосування знань, умінь і навичок, коли учні, працюючи в парах разом з’ясовують незрозуміле, корегують знання один одного. Наприклад, робота в парах, ротаційні змінювані трійки, карусель тощо.

Технології колективно-групового навчання передбачають поєднання фронтальної роботи всього класу із роботою малих груп. Найбільш доцільно застосовувати ці технології під час розв’язання проблемних завдань, які потребують критичного узагальнення вивченого матеріалу й продукування на цій основі самостійних рішень. Наприклад, мозковий штурм, аналіз ситуації тощо.

Найпростішим є застосування кооперативних технологій навчання, як підготовчого етапу до інтерактивізації освітнього процесу. Кооперативне навчання в дидактичній літературі [12, с. 23] визначається як технологія навчання в малих групах. Кооперуватися в рамках навчального процесу – означає працювати разом, об’єднуючи свої зусилля для вирішення загального завдання, при цьому кожен виконує свою конкретну частину роботи. Згодом, учні повинні обмінятися отриманими знаннями. Суть методу в тому, що «кожен досягає своїх навчальних цілей лише в тому випадку, якщо інші члени групи досягають своїх» [12, с. 24].

Сьогодні в науковій літературі описано багато видів технологій кооперативного навчання (дослідники нараховують понад 50). О. Пометун та Л. Пироженко виокремлюють технології кооперативного навчання, що передбачають роботу в парах, трійках, малих групах [12, с. 43].

Парна робота ефективна на початкових етапах навчання учнів в інтерактивному режимі. Її можна практикувати для засвоєння, закріплення та перевірки знань на аспектних уроках. Завдання доцільно давати постійним парам, щоб спільну роботу виконували учні, які сидять за однією партою. У парі школярі міняються ролями вчителя й учня, працюють у режимі взаємодопомоги, навчаючи одне одного, або в режимі взаємоконтролю, коли вони контролюють одне одного. На нашу думку, постійна пара – один із найефективніших механізмів, що забезпечує регулярне навчальне спілкування учнів на

уроці, підвищує мовленнєву й розумову активність кожного з них [31, с. 12].

Простим і ефективним методом парної роботи є «Лінгвістичний двобій» (навчання в парях) (за відведений час учні ставлять одне одному запитання й відповідають на них). Цей метод можна використовувати на етапі закріплення мовного матеріалу. Така робота спонукає учнів не лише до правильного й точного формулювання запитань, а й до коротких точних відповідей [31, с. 12].

У старших класах учні із задоволенням займаються пошуковою діяльністю, тому прийом «Вірю – не вірю» зацікавлює школярів. Суть його полягає в тому, що один з учнів готує вдома для свого напарника різноманітні фрази (5-6), свідомо порушивши в деяких із них норми слововживання. На занятті (як правило, на його початку, але залежно від теми, типу уроку можна й наприкінці) другий учень шукає і виправляє помилки. Наступного разу вони міняються ролями [32, с. 22].

Важливо наголосити, що решта дітей мають бути уважними, адже таке завдання по черзі одержуватиме кожна пара, а приклади не повинні повторюватися. Цей прийом спрямований на вдосконалення культури мовлення школярів, розвиває в них мовне чуття.

Різновидом цього прийому є ігровий пошук: учні отримують від учителя картки з однаковим завданням, але різними прикладами. Виконавши роботу, діти обговорюють результати свого пошуку й спільно роблять висновок [32, с. 23]. Наприклад, під час вивчення в 11 класі теми «Слово, словосполучення, речення» можна дати таке завдання: кожен учень повинен погодитися з твердженням або спростувати його, наводячи приклади сполучень слів.

До словосполучень належать поєднання таких слів:

1-й учень: підмет + присудок; повнозначне слово + повнозначне слово (з'єднані сурядним зв'язком); службове слово + повнозначне слово повнозначне слово + фразеологічний зворот.

2-й учень: повнозначне слово + повнозначне слово складені форми ступенів порівняння прикметників складені форми майбутнього часу давноминулий час.

Таке інтерактивне завдання не лише розвиває мовленнєві вміння учнів, а й створює проблемну ситуацію, є джерелом творчого пошуку.

Серед інтерактивних прийомів парної роботи в старших класах можна виокремити й такі:

- обговорення невеликого тексту, письмового документа;
- переклад іншомовного тексту;
- критичний аналіз чи редагування письмової роботи іншого учня, взаєморецензування;
- спільне формулювання запитань до вчителя, учнів.

Систематичний переклад і редагування текстів привчає школярів бути уважними до свого мовлення, дбати про його якість, формує комунікативну правильність та запобігає помилкам. Працю над перекладом можна теж зробити кооперативною: один учень зачитує заздалегідь підготовлений ним текст іноземною мовою, другий поступово перекладає, аудиторія фіксує помилки, кілька сильних учнів виступають як рецензенти. Якщо потрібно, учитель теж коментує рівень учня-перекладача, пояснює та редагує його висловлювання. Тривалість роботи над перекладом – 5-10 хвилин [32, с. 25].

З метою розв'язання складних проблем, що потребують спільної, а не індивідуальної діяльності, доцільно організувати роботу в малих групах, провідним методом якої є дослідницький. У групи слід об'єднувати 3-5 учнів. Утворювати малі групи найдоцільніше з 4 учнів, що сидять за сусідніми партами. Таким чином усі члени групи мають змогу добре бачити один одного. В умовах класно-урочної системи це оптимальний спосіб організації навчального простору, що не потребує значної підготовки [34, с. 23]. Починати роботу в малих групах потрібно з чіткого розподілу ролей між їхніми учасниками:

- спікер (керівник групи) оголошує завдання, організовує порядок виконання, заохочує групу до роботи, пропонуючи учасникам по черзі висловитися, підбиває підсумки й визначає доповідача;
- секретар коротко й розбірливо записує результати роботи групи, бере участь в обговоренні;
- посередник стежить за часом, заохочує учнів до роботи, висловлює власну думку щодо предмета обговорення;

- доповідач чітко висловлює спільну думку групи, представляє результати її роботи.

Із сильних учнів утворюють окрему групу – групу «експертів», яка складає свій варіант виконання завдання, фіксує відповіді доповідачів кожної групи, а на завершення пропонує узагальнену відповідь [33, с. 24].

Залежно від змісту й мети навчання можна використовувати різні інтерактивні прийоми роботи малих груп: «Діалог», «Спільний проєкт», «Пошук інформації», «Синтез думок» тощо [33, с. 28].

Суть прийому «Діалог» полягає в спільному пошукові групами узгодженого рішення. Уся увага зосереджується на сильних моментах у позиції інших, виключається протистояння, критика позиції іншої групи. Наприклад, під час закріплення в одинадцятикласників знань про види присудків цей інтерактивний прийом допоможе звернути увагу учнів на ті випадки, коли інфінітив не входить до складеного дієслівного присудка [31, с. 14]. На підтвердження цього групам пропонується проаналізувати присудки в таких реченнях:

*1-ша група: 1. Одного разу він прийшов сюди з етюдником, примостився і почав малювати. 2. Цар заборонив Шевченкові писати й малювати. 3. Робітники прийшли копати колодязь. 4. Смерть життя не може перемогти. 5. Подали команду рушати.*

*2-га група: 1. Ще звечора почало десь гуркотіти. 2. Тато попросив сина трохи зачекати. 3. Сергій першим прибіг почути новину. 4. Я вірши став писати під вечір золотий. 5. Учні отримали завдання вивчити вірш напам'ять.*

*3-тя група: 1. Семен не міг ніяк скласти до купи літер. 2. Режисер запропонував артистам зіграти в новій виставі. 3. Поляки приїхали відвідати наші музеї. 4. Марина продовжувала готувати сніданок. 5. Дивізія отримала наказ припинити вогонь.*

Учні кожної групи, отримавши від учителя вказівку глибоко вникнути в зміст речень і визначити синтаксичну роль інфінітивів, з'ясовують, що лише в 1 і 4-му реченнях вони є частиною складеного дієслівного присудка, а в решті речень функціонують як другорядні члени (2 – додаток, 3 – обставина, 5 – означення). Як результат пошукової роботи груп учні (іноді з допомогою вчителя) складають відповідну пам'ятку.

## Пам'ятка

Як визначити синтаксичну роль інфінітива в реченні:

1. Якщо дія інфінітива стосується додатка, а не підмета, то в реченні цей інфінітив виконує роль додатка.

2. Якщо до інфінітива можна поставити від іменника запитання який? яка? яке?, то він є означенням.

3. Інфінітив при дієслові зі значенням руху завжди є обставиною мети.

4. Інфінітив виступає в складі присудка, якщо допоміжне дієслово виражає значення початку, кінця, тривалості дії, її бажаності чи можливості.

Інтерактивний прийом «Синтез думок» метою та початковою фазою дуже подібний до «Діалогу», однак після виконання завдання у групі учні, передають записаний на аркуші свій варіант іншим групам, які доповнюють його власними думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Остаточний варіант експерти зіставляють зі своїм, роблять загальний звіт, який обговорює весь клас. Спостереження під час експериментального навчання показали, що у школах традиційним є такий вид роботи, як орфографічне й пунктуаційне виправлення тексту. Проте в письмових роботах учні припускаються багатьох граматичних і стилістичних помилок [33, с. 18]. Тому пропонуємо ввести рубрику «Офіс коректора», поклавши в основу прийом «Синтез думок»: учні редагуватимуть тексти, насичені помилками саме таких різновидів.

Цей прийом можна використати й під час виконання завдань, складних для індивідуальної роботи. Наприклад, записати подані іменники (імена учнів класу, учителів, рідних тощо) у кличному відмінку, згрупувати їх за закінченнями, зробити висновок щодо вибору їх.

Щоб усебічно висвітлити якусь проблему, доцільно давати малим групам завдання різного змісту. Цей прийом у дидактиці має назву «Спільний проект». Наприклад, на першому уроці в 11 класі учням, об'єднаним у малі групи, можна запропонувати підготувати наукову доповідь на одну з тем:

*1-ша група – «Мовлення як результат розвитку людини»;*

*2-га група – «Мовлення як фактор розвитку особистості»;*

*3-тя група – «Мовлення як форма самовираження особистості»;*

*4-та група – «Мовлення як засіб взаємодії між людьми»;*

*5-та група – «Мовлення як засіб управління й самоуправління».*

Після завершення роботи «експерти» з кожної групи виступають із доповіддю, унаслідок чого складається спільний проєкт «Роль мовлення в житті людини», який рецензує й доповнює група «експертів». На прикінцевому етапі роботи учні самостійно записують основні положення цього проєкту в зошит. Отже, ця інтерактивна технологія дає змогу розвивати в учнів комунікативні вміння в трьох видах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні й письмі [31].

Кооперативні методи навчання забезпечують активну взаємодію учнів і вчителя в навчальному процесі й допомагають якнайповніше зреалізувати принципи компетентнісної освіти. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника процесу над іншим, так і однієї думки над іншими. У ході кооперативного навчання школярі навчаються спілкуватися, не лише слухати, а й чути співрозмовника, критично мислити, приймати обмірковані рішення. Кооперативне навчання є особливо ефективним у формуванні комунікативних і мовленнєвих компетенцій школярів, насамперед навичок діалогічного мовлення й міжособистісної взаємодії [34, с. 44].

Отже, можемо зазначити, що уроки української мови мають великі потенційні можливості для застосування кооперативних технологій. Побудовані на діалозі, вільному обміні думками, авансуванні та прогнозуванні успіху, уроки рідної мови стимулюватимуть розкриття внутрішніх резервів кожного учня, сприятимуть розвитку його комунікативних умінь і навичок.

Інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання, на думку авторів НУШ, мають «суттєво розширити можливості педагога, оптимізувати управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності, зменшити цифровий розрив між учителями та учнями покоління Z» [2, с. 12]. Урок з використанням мультимедіа стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння знань, дає можливість використовувати наочність вищого рівня – відеоматеріали, анімацію, динамічні таблиці, рухливі алгоритми про процес народження правила, що дає змогу швидко запам'ятати, а інколи й побачити те, що в реальному житті недоступне. Також

активне залучення школярів до створення презентацій розвиває креативність і репрезентативні навички, а отже, забезпечує формування здатності навчатися впродовж життя (НУШ). Проте, застосовуючи мультимедіа на уроках української мови, варто пам'ятати про почуття міри, не перенасичувати навчальний процес візуальними ефектами, дидактично виправдано вводити їх у структуру уроку, лише як засіб увиразнення найважливіших етапів засвоєння навчального матеріалу, а не постійний відеоряд, який буде відволікати від засвоєння потрібної інформації.

Проведене дослідження дає нам змогу констатувати, що незважаючи на спроби інноваційного реформування системи середньої загальної освіти, урок, як класична форма організації навчальної діяльності, залишається стрижнем освітнього процесу в ЗСО. Не втрачають актуальності вимоги до дидактичної структури уроку, висвітлені в роботах провідних лінгводидактів минулого й нинішнього століть. Проте суттєвого оновлення потребує методична структура уроку шляхом активнішого застосування елементів проблемного навчання, ігрових технологій, інтерактивних технологій, виправданого залучення можливостей інформаційних технологій та мультимедійних засобів навчання. Активне введення до структури сучасного уроку української мови зазначених технологій сприятиме реалізації на практиці засадничих положень Концепції НУШ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Потребують подальшого удосконалення методичні розробки із запровадження інтерактивних та інноваційних технологій на уроках української мови, збагачені практичними завданнями, які допоможуть учителям української мови реалізувати багатий теоретичний матеріал з інноваційної педагогіки та педагогіки партнерства в практиці навчання.

### **Література до розділу 1**

1. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2015. 44 с.

2. Концепція «Нова українська школа». Київ : МОН, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 22.10.2021).

3. Коменский Я. Учитель учителей. Избранное. Москва : Карапуз, 2008. 288 с.
4. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. *Избранные педагогические сочинения*: В 2 т. Москва : Наука, 1974. Т. 1. С. 229–547.
5. Фицула М. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
6. Дидактика средней школы. Некоторые вопросы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М. Н. Скаткина. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
8. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови (граматики й правопису) у середній школі. Київ : Рад. школа, 1946. 186 с.
9. Поздняков Н.С. Методика преподавания русского языка. Москва : Учпедгиз, 1955. 120 с.
10. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Москва : Просвещение, 1980. 146 с.
11. Онищук В. О. Типы, структура і методика уроку в школі. Київ : Рад. школа, 1973. 86 с.
12. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
13. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. Харків : Основа, 1995. 240 с.
14. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. Київ : Ленвіт, 2000. 368 с.
15. Варзацька Л. Типологія уроків української мови і мовлення в 10-11 класах (в умовах особистісно зорієнтованого навчання). *Українська мова і література в школі*. 2009. № 7. С. 2–5.
16. Успенский Б. М. Типология уроков русского языка. *Русский язык в национальной школе*. 1982. № 4. С. 28–29.
17. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
18. Біляев О. М. Сучасний урок української мови. Київ : Рад. школа, 1981. 176 с.
19. Методика вивчення української мови в школі: посіб. для вчителів / О. М. Біляев, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Київ : Рад. школа, 1987. 246 с.

20. Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: дис. у формі наукової доповіді ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1996. 45 с.

21. Кучеренко І. Технологічний аспект вивчення української мови. *Дивослово*. 2018. № 6. С. 9–15.

22. Технологія сучасного уроку мови / за ред. Н. Остапенко. Черкаси : Відлуння, 1999. 128 с.

23. Осадченко І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.

24. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2. С. 27–34.

25. Кудрявцев В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва : Знание, 1991. 80 с.

26. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

27. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. 250 с.

28. Матюшкин А. Теоретические вопросы проблемного обучения. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 274–279.

29. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.

30. Гранат М. В. Мовні ігри як засіб корекційно-розвивальної роботи на уроках української мови і літератури. URL: [http://bnrc-kampod.at.ua/Pedagogu/Granat/movni\\_igri\\_jak\\_zasib\\_korekcijno-rozvivajalnoj\\_i\\_robot.pdf](http://bnrc-kampod.at.ua/Pedagogu/Granat/movni_igri_jak_zasib_korekcijno-rozvivajalnoj_i_robot.pdf) (дата звернення: 20.10.2021).

31. Янчук І. Самореалізація особистості підлітка на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 5. С. 10–14.

32. Софій Н., Кузьменко В. Про сто і один метод активного навчання : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ : Генеза, 2004. 98 с.

33. Мілоста Н. М. Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетенції. URL: <http://www.ua.textreferat.com> (дата звернення: 12.09.2021).

34. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за ред. О. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 120 с.



## КОНЦЕПТИ КУЛЬТУРИ ЯК КЛЮЧОВА МЕТАФОРА У ТВОРАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нові тенденції в культурі, у художній творчості, у науковій сфері, поява новітніх інформаційно-технічних розробок, нових міждисциплінарних підходів у філологічній науці зумовлюють актуальність дослідження концептуальної картини світу, що відображена у творах світової літератури. У нинішньому столітті все більше мовознавців займаються дослідженням мови та літератури, застосовуючи когнітивний підхід.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях переважає антропоцентричний підхід, що базується на аналізі мови як суспільного явища в системі духовних цінностей народу, та у широкому контексті – усього людського буття, у поєднанні з мисленням та свідомістю людини. З цього погляду мовна одиниця може бути мовленнєвим виявом світогляду мовця як представника певної етнокультури. Тому часто слово функціонує не просто як номінація чогось з одним чи кількома лінгвістичними значеннями, а як концепт культури, що несе в собі загальний культурний сенс.

Актуальність дослідження полягає в тому, що наразі потребує уваги тема культурологічного наповнення твору, а саме висвітлення того, як народна символіка, що виражена у національному світосприйнятті, традиціях, побуті, звичаях, допомагає розкрити глибинні переживання персонажів, основну думку твору, розкрити окреслену автором проблематику.

Дослідження художніх текстів відомих письменників, що увійшли до скарбниці світової літератури, сприяє пізнанню знаків культури певного народу, закодованих у мові. Класика світової літератури є чудовим джерелом дослідження концептів культури, що виступають ключовими метафорами у творі, а подекуди й у світовідчутті ліричного героя або ж автора.

Концепт як ментальна сутність, «згусток культури» у свідомості індивіда, є одним з основних понять когнітивної лінгвістики (праці Ю. Апресяна, Н. Арутюнової, Т. Булигіної,

А. Вежбицької, Д. Лихачова, О. Селіванової, Ю. Степанова, В. Телії, О. Шмельова та ін.). Науковці розглядають концепт як семантичне утворення, яке вирізняється лінгвокультурною специфікою і певним чином характеризує носіїв конкретної етнокультури. Відображаючи етнічне світобачення, концепт віддзеркалює етнічну мовну картину світу. Концепт виникає не безпосередньо із значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення слова з народним та особистим досвідом людини.

Когнітивну теорію метафори про те, що вона знаходить реалізацію не тільки в мовній сфері, а й у поняттєво-мисленнєвій, довели науковці Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Баранова та ін.

Наразі досліджена вербальна система концептів культури з урахуванням їхньої значущості (А. Мойсієнко, О. Потєбня), у формуванні реальної картини світу (Л. Ставицька, В. Кононенко), поетичної та прозової мовотворчості українських авторів ХХ ст., зокрема творчості Григора Тютюнника (О. Таран).

До аналізу творчості Р. Стівенсона зверталися як зарубіжні, так і вітчизняні літературознавці: Р. Олдінгтон, Н. Дьяконова аналізують життєвий і творчий шлях письменника. Про хронотоп острова згадується у роботі «Ігрова парадигма англійського роману останньої третини ХХ ст.» Ю. Шуби.

В українському літературознавстві аналізували творчий доробок П. Коельо О. Бульвінська, А. Землянська та С. Касаджи, В. Зотова та А. Черненко, І. Новікова, О. Полішук, Т. Стамат та ін.

Однак концептологічна картина метафоризації лінгвокультурних концептів у творчості цих авторів не була об'єктом наукового вивчення.

Для аналізу беремо окремі знакові концепти з творів: роман Роберта Стівенсона «Острів скарбів», роман Кена Кізі «Політ над гніздом зозулі», новела Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном», повість «Гранатовий браслет» Олександра Купріна, роман-притча Пауло Коельо «Алхімік» та драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня».

Мовні одиниці, що містять у собі культурологічне наповнення, які виражають осмислення людиною світу крізь призму власної мови, етнокультури, науковці називають по-різному: лінгвокультурний концепт (В. Маслова), лінгвокультурологічний концепт (В. Карасик), концепт національної культури

(Н. Арутюнова, Б. Степанов), символ (М. Дмитренко), національно-маркований символ (Ф. Бацевич), культурно маркована одиниця, слово з національно-культурним компонентом семантики (Є. Верещагін, В. Костомаров), мовно-естетичні знаки національної культури (С. Єрмоленко), мовний знак культури, етнокультурний концепт, знак етнокультури (В. Жайворонок), знак національної культури (В. Калашник), лінгвокультурема (В. Воробйов, Ф. Бацевич, Л. Мацько).

Концепт як ментальна сутність, згусток культури у свідомості, що відображається у мовленні індивіда, – це одне з ключових понять у когнітивній лінгвістиці. Концепт є засобом стиснення багатого згустку культурного поля й концентрації в окремі сегменти уявлень суб'єктів про дійсність. У цьому терміні відображено те, яким чином мовна спільнота засвоїла ту чи іншу лексичну одиницю, як виразила навколишню дійсність, які аспекти концепту висвітлила, яке наповнення внесла відповідно до культури в широкому розумінні конкретного національно-культурного утворення. У нашому дослідженні **культура** розуміється як сукупність духовних та матеріальних цінностей, спосіб життя, звичаї, традиції, вірування, що належать конкретній спільноті людей.

При метафоричному переносі значення концепту культури одна концептуальна площина проєктується в іншу. Метафора формує сам концепт, а володіння концептуальною системою дозволяє створювати нові метафоричні будови; метафора забезпечує доступ до неочевидних рівнів концепту й концептуальної системи взагалі; метафора забезпечує зв'язок між різноманітними рівнями концептуальної системи в цілому, метафора, як і концепт, має динамічну природу [1]. Науковці з когнітивної лінгвістики визначають метафору як спосіб пізнання світу, репрезентант мовної картини світу, засіб вторинної номінації світу [2].

**Метафора** – це ключовий засіб, що забезпечує вдалість комунікативного акту, сугестивний потенціал тексту, передає індивідуально-авторську картину світу творця живого слова. Метафора збагачує інформативну частину тексту, насичує образами тканину тексту, роблячи його більш виразним, яскравим і емоційно забарвленим, актуалізує увагу реципієнта, увиразнює позицію автора.

Метафори містяться в безпосередньо понятійній системі мислення людини. Вважаємо продуктивним підхід, за якого концепти досліджуються в контексті художнього твору, де вони відіграють роль метафори, що в свою чергу є ключовою для розуміння ідеї твору, для висвітлення теми твору, для створення промовистої назви чи то для відображення проблематики твору, чи то для характеристики ключових персонажів.

Проаналізуємо основні особливості використання концептів культури у контексті будови літературно-художнього твору та виділимо основні функції таких одиниць у творі.

Перша група – це концепти культури, що відіграють функцію ключової метафори – **хронотопу твору**. Таким є **концепт *дорога в авантюрно-пригодницькому романі Р. Стівенсона «Острів скарбів»***.

Перш за все звернемося до аналізу концептосфери ключової метафори *дороги* у становленні особистості головного героя. Про значення концепту *дорога* в будові художнього твору говорить відомий дослідник взаємозв'язків мови та культури М. Бахтін: «Значення хронотопу дороги в літературі величезне: рідкісний твір обходиться без будь-яких варіацій мотиву дороги, а багато творів прямо побудовані на хронотопі дороги і дорожніх зустрічей і пригод» [3, с. 248]. Цей концепт часто виступає формою часопростору в літературно-художньому творі, метафоризуючи ідею поступального руху з минулого в майбутнє, переходу з одного стану в інший.

Твір зараховують до дитячої пригодницької літератури, де йдеться про пригоди та дорослішання через подорожування юних хлопців. Варто згадати, що в дитячій літературі дитинство переважно осмислюється як цінний внутрішній всесвіт, що для дорослих є забутим, незбагненим і, у той же час, захопливим. Натомість дорослість у дитячих творах трактується як пора, що втратила безпосередність і чистоту. У світовій літературі утвердився об'ємний, багатогранний образ концепту дитинства. Проникаючи у внутрішній світ дитини, змальовуючи складність і глибину характеру героя, письменники відкривають джерела розвитку людства у внутрішньому світі дитини, показуючи, як формується особистість у протистоянні світлих і темних сторін, у сприйнятті радості й горя реального світу, його гармонії та протиріччя.

Функція концепту *дорога* у творі полягає в метафоризації життєвого шляху ключового персонажа, становлення його ідентичності, врешті розширюється до метафоризації історичного розвитку суспільства Англії того часу. Це розкриває метафоричну функцію часопростору в романі. Автор вибудовує просторово-часову перспективу, де час людського життя входить в історичний час.

В авантюрно-пригодницькому романі Р. Стівенсона «Острів скарбів» концепт *дорога* відіграє сюжетотвірну функцію: увесь твір побудований на описі мандрівки, де й відбувається формування ідентичності Джима. Типовим і водночас незвичним є образ головного героя. Від самого початку твору він змушений утікати з рідного дому, аби урятуватись від піратів. Так, він вирушає на пошуки скарбу, але перш за все хлопець тікає, бо на нього полюють пірати, аби відібрати в нього карту острова скарбів.

Джим легко вирішує йти назустріч пригодам, однак на хвилинку зупиняється, зрозумівши, напевне, що прощається з домом, з рідними місцями, з матір'ю та її опікою й підтримкою. Можна сказати, що він прощається з дитинством і, таким чином, починається його перехід у доросле життя. *«Ніч минула, і наступного дня, пообідавши, ми з Редрутом знову вийшли на **дорогу**. Я попрощався з матір'ю, з бухтою, біля якої народився, з лобою давньою вівіскою «Адмірал Бенбов», хоч, пофарбована, вона вже не здавалася мені такою дорогою... Та от ми завернули за ріг, і мій дім зник з очей»* [4]. Втрата дому як елемент сюжету твору метафоризує втрату узвичасного побуту, прихистку, основи життя, з яким асоціюється затишок, обжитість, захищеність, те, що М. Еліаде називає «ідеальним Всесвітом» – облаштованим, освоєним, своїм [5]. Тому герой виходить на новий етап свого життя: він змушений шукати собі новий дім, нову онтологічну субстанцію, аби не розчинитися в хаосі.

У романі Р. Стівенсона моментом ініціації героя для нового шляху є знайомство зі старим мореплавцем, якого сам хлопець називає капітан. Далі Джим стає на шлях морських пригод, долучається до спільноти моряків, що теж вимагає формування витривалості, сили, мужності, впевненості та моральної стійкості. Автор вводить у твір моряків і морську подорож, морську *дорогу* як

певний приклад демонстрації звитяги, наполегливої праці, подолання труднощів.

Концепт *дорога* виступає важливим в описі ключового образу твору. Герой англійського пригодницького роману постає перед нами на початку в невеличкій бухті, де, знайомлячись зі старим суворим капітаном, якого всі боялися, стає його товаришем. Мовчазний Білл намагається уникати людей, адже йому є що приховувати, єдиний, кому він довірився, стає хлопець, який і виступає розповідачем у романі: «Для мене, принаймні тут, не було ніякої таємниці, бо я став, так би мовити, співучасником його тривоги» [4]. Тут уже виявляються незвичні здібності хлопця. Далі він демонструє неабияку кмітливість та здогадливність, коли знаходить карту острова скарбів і рятує саме її, а не обирає гроші. Недарма тут хлопчик робить уперше вибір на користь чогось більшого ніж просто матеріальні цінності – він намагається певним чином врятувати те, що було найдорожчим для моряка, який був постояльцем у його будинку, таким чином, продовжити справу товариша після його смерті.

Концепт дороги, зміни локацій, метафоризують зміни в самому світовідчутті героя, він вводиться для удосконалення особистості, розвитку вроджених задатків.

У концептосфері метафори *дороги-становлення* важливими є й наставники, старші досвідчені люди, що стають поштовхом задля самовизначення, віднесення себе до певної спільноти, ідентифікації у цьому світі. У Джима такі наставники-дорослі – це доктор Лівсі, який постає перед нами як суддя, джентльмен, чоловік неймовірної хоробрості, самовідданий лікар та сумлінний громадянин, готовий без вагань виконати свій професійний і людський обов'язок. Також це сквайр Трелоні, чудовий стрілок, досвідчений мандрівник, кращий у команді трьох дисциплінованих і вірних слуг. Він стає спонсором та організатором усієї подорожі на острів, проте цей персонаж не може втримати лідерство, передає командування кораблем капітану Смоллету.

Так реалізується загальнолюдська тема про важливість зв'язку поколінь задля загальної справи та продовження життя людства в гуманістичному суспільстві. Згуртовані однією метою, персонажі різних поколінь змогли дати гідну відсіч піратам.

Саме умови подорожі новими місцями дозволяють виявитись тим рисам хлопця, які, можливо, так би й лишилися прихованими у звичних повсякденних умовах з дитинства обжитого середовища. Так, концепт *дороги* виступає сюжетотвірним стрижнем роману. Джим Хокінс як благородний хлопчина проходить через низку випробувань, втрат і розчарувань, що є досить знаковою рисою неоромантичного героя. Вагомим є те, що, незважаючи на мотив подорожі – пошук скарбів, – головний герой чітко розмежує матеріальні та духовні цінності. Саме духовність, людяність є дороговказом у його житті. Це людина, що завжди стає на бік правди, завжди лишається на світлій стороні попри зваби оточення. Подорож для хлопчини – це випробовування особистості, сформованості характеру. Так, навіть у середовищі піратів Джим залишається високоморальною людиною, не сходить зі шляху гуманізму. Від самого початку він постає як благочестивий та відважний хлопець і не втрачає цих рис після всіх випробувань долі.

Р. Стівенсон намагається синтезувати традиції морського пригодницького роману і проблеми етичного плану, переносячи цивілізаційний конфлікт із простору традиційної Англії на острів, де відсутні будь-які соціокультурні норми. Так реалізується соціально-історичний елемент твору.

Час в англomовному романі метафоризується за допомогою таких концептів, як *море, берег, острів*. На *березі* відбувається зав'язка усіх подій, планування подорожі, збір команди. У *морі* розкривається перед ключовим героєм правда про заколот на кораблі, і тут же моральний вибір: прийняти сторону піратів чи рятувати усіма силами офіційних керманичів корабля, світлу сторону суспільства.

Варто зазначити, що такий типовий для англomовної літератури локус, як *острів*, стає ідеальним місцем для перевірки сформованості нової особистості хлопця, стійкості його моральних переконань, його дорослості. Море ж виступає як стихія піратів, де вони почувають себе як вдома. Недарма автор обирає локацією саме острів. Концепт *острову* метафоризує відмежований від іншої цивілізації обмежений берегами й морем простір, де найкраще виявляється внутрішня сутність особистості. На людину не діють закони Англії чи інших держав, немає якогось захисту, немає обмежень чи прав. Особистість робить свій вибір, опираючись

тільки на власну внутрішню сутність. Навіть потрапивши на острів, де не діють закони Англії та якісь моральні чи культурні норми, попри загрозу життю, Джим робить вибір на користь своїм гуманістичним моральним цінностям. Так простежується антропоцентричний елемент концептосфери *дороги*.

Під час подорожі Джим набуває рис казкоподібних героїв: сміливий, відчайдушний, сильний. Він і дорослішає, мужніє після подорожі, і здобуває визнання, і знаходить справжній скарб: *«Кожен із нас одержав свою частку скарбу й скористався нею – розумно чи по-дурному – на власний розсуд»* [4]. Повертається додому досвідченим, розумним і багатим; тим, який розуміє, що ніякі пригоди й скарби не варті втрати спокійного життя: *«Решта скарбів – бруски срібла і зброя – все ще лежать там, де Флінт закопав їх – і, коли хочете знати мою думку, їм там і місце. А мене вже ні волами, ні арканом на заманиш удруге на оцей клятий острів»* [4].

Проаналізувавши особливості метафоричного змісту концепту *дорога* в авантюрно-пригодницькому романі Р. Стівенсона «Острів скарбів» визначили, що цей концепт відіграє ключову роль у описі формування особистості юнака. Концепт *дорога* метафоризує життєвий шлях, насичений відкриттями та втратами, зустрічами та прощаннями. Цей концепт культури допомагає описати особливі риси дорослішання, переходу з одного стану в інший. Відтак, у формуванні художнього мікросвіту провідну роль відіграє концепт *дорога*, котрий виконує у творі антропоцентричну, символічну, онтологічну, сюжетотвірну, прагматичну й естетичну функції.

Часто ключовий концепт твору стає елементом його назви. Розглянемо яскраві приклади таких концептів-метафор, що входять до **назви твору**.

**Концептосфера назви роману Кена Кізі «Політ над гніздом зозулі»** – широке поле для культурологічних пошуків. Для окреслення концептосфери назви роману важливо з'ясувати походження самого вислову. У тексті знаходимо, що назву твору «Політ над гніздом зозулі» взято з дитячої індіанської лічилки, яку бабуся-індіанка наспівувала маленькому Бромдену. У романі ці рядки ми чуємо з уст персонажа твору – вождя Бромдена, коли він озвучує свої спогади. Знаковим є те, що два рядки з неї також винесені в епіграф:

... Полетіли гуси вслід: хто на захід, хто на схід,  
Ну а третій – глянь ондо – над зозулиним гніздом [6].

Звернімо увагу на оригінальні ключові рядки лічилки:

*One flew east, one flew west,  
One flew over the cuckoo's nest* [7].

Як бачимо, звучать вони дещо інакше. Дослівний переклад: «Хтось летів на схід, хтось летів на захід, а хтось летів над гніздом зозулі».

Важливим у цій назві є кожне слово, що в свою чергу виступає як окремих концепт, та разом несе окреме концептуальне значення. Звернемося до тлумачення концепту *зозуля*, представленому у словнику концептів: «зозуля – перелітний птах-самка із світло- чи бурувато-сірим оперенням; кладе яйця в чужі гнізда; за однією з легенд, зозуля хотіла звити гніздо на Благовіщення, коли ще жодна птиця не в'є гнізда, за що Бог її покарав, тому вона свого гнізда й не має; здавна виступає віщункою життя; віщує пробудження природи, отже весну <...> вона добрий вісник, пророчник, правдомовець <...> виступає також символом горя, смутку <...>» [8, с. 250–251].

Як знаємо, зозуля не в'є гнізда, тобто його фактично не існує. Концепт *гніздо* в поєднанні з концептом *зозуля* містить значення неіснуючого місця, метафоризує неіснуючий прихисток, домівку. Очевидно, що під ним може бути розпізнана лікарняна палата, а також і весь інститут для душевнохворих. Він відділений від суспільства, відірваний від реального життя, а відтак – невідомий суспільству, неіснуючий. З іншого боку, тут можна простежити інший бік метафоризації цього концепту, адже божевільні живуть в уявному, не зрозумілому іншим, видозміненому світі, що теж є неіснуючим для широкого загалу.

Концепт *гніздо* має таке фонове наповнення, як дім, родинне коло, сім'я. Із цим у всіх персонажів роману справді проблема: такого родинного затишку та підтримки у них немає.

Прослідковується і певна метафоризація *польоту*. Політ над гніздом зозулі трактується як політ над чимось, чого насправді не існує, політ у нікуди. У контексті лічилки ця назва звучала б як і не на схід, і не на захід, заперечуючи обидва можливі напрями. Тобто летіти над гніздом зозулі – значить, не бути ні там, ні тут, бути ніде.

Хто ж цей «третій», як мовиться в лічилці, хто летить ні на захід, ні на схід?

Бути в польоті над нічим – це перш за все стосується Макмерфі, бо він є фактично асоціальною людиною. Він не має свого постійного місця в палаті, як усі інші пацієнти; його не можна віднести ні до хворих, ні до персоналу. Персонажі персоналу уособлюють концепт влади в суспільстві, тоді як пацієнти – їхніх жертв. Надзвичайно стійкий герой не дає зробити з себе жертву, але ж він і не є представником влади, тому знаходиться поза цією бінарною опозицією. Цей образ, можна твердити, є втіленням концепту *свободи*.

Над тим же гніздом зозулі знаходиться і Бромден, бо він напівіндіанець і не вписується ані в життя американської цивілізації, ані в природне життя індіанців. У цьому образі природа й цивілізація поєднуються, попри те, що в усьому творі вони становлять концептуально антонімічну пару непримиренних основ. Правда така подвійність культури та ментальності в одній особі призводить до «розколу розуму» – до її шизофренії. Цей образ стає прикладом деконструкції бінарних опозиційних пар (за Жаком Деррідою): правда – брехня, високе – низьке, природа – цивілізація.

Образ Макмерфі так само знімає цю бінарну опозицію. Він втілює в собі різні, навіть протилежні риси: месії і сатира, спасителя та індивідуаліста, героя і блязня. Проте в цілому, попри певні негативні риси, Макмерфі виступає безперечно позитивним героєм твору. Власне не тільки ці два яскравих образи, а й увесь твір розвінчує двовимірність стереотипного сприйняття світу і особистості, людини, самих себе. Він вчить відносності, терпимості до інакшості, пародіюючи над офіційністю усталених поглядів на життя, відкриває шлях до свободи думки, незаангажованості сприйняття світу в усьому його різноманітті.

У своїй розповіді Бромден часто проводить паралелі між Макмерфі та своїм батьком, який був борцем за незалежність індіанського племені за свою самобутність, свою культуру та звичаї, що знищувала американська цивілізація. Так само бачимо боротьбу особистості проти уніфікації, за збереження своєї окремішності, свого людського «я».

Концептосферу *польоту над гніздом зозулі* можемо простежити ще на початку роману, де ми зустрічаємо вождя Бромдена, який

збирається розповісти історію появи і зникнення в палаті Макмерфі. Може, і вся ця історія – вигадка шизофреніка, віртуальна гра, сюрреалістичний світ, тобто світ «над гніздом зозулі».

Тут же вбачаємо й метафоризацію біографічних відомостей автора роману. Сам твір у контексті творчості Кена Кізі можна трактувати як своєрідний *політ*. Він зробив автора відомим на його батьківщині, в Америці та в усьому світі завдяки непересічній художній майстерності відображення проблем суспільства, що до того замовчувалися. Твір приніс шалений успіх письменнику, проте так і залишився єдиним відомим авторським романом. Письменник повністю залишається вірним сповідуваній у творі філософії життя і, написавши історію Макмерфі, вже не може піти далі шляхом голлівудських сценаристів. Історія, що розповідається в романі, є певним чином, особистою історією автора. Може, саме тому вона так глибоко вражає читача. Кен Кізі насправді у своєму житті пережив подібний досвід, що дозволяє майже з документальною достовірністю описати ці події. Він зголошується взяти участь в експерименті та йде в інтернат для душевнохворих, коли проводяться дослідження з використання наркотичних речовин для таких пацієнтів. Коли експеримент закінчується, письменник влаштовується санітаром у цей заклад. Так він має змогу розповісти суспільству про закрите для загалу місце, невідоме іншим середовище життя людей.

Уся система, проти якої бореться Макмерфі, постає у творі не зовсім як реальне мікросуспільство, а скоріше як існуюче в шизофренічній уяві оповідача, метафоричне, сюрреалістичне, вигадане, таке собі *гніздо зозулі*.

Кінець роману приголомшує і водночас змушує замислитись. Ми знову бачимо Бромдена в палаті для душевнохворих після розповіді про повстання духу, сміливість знову заговорити та про втечу з інтернату. Такі протиріччя, плутанина, незрозумілість викликають багато питань. Така постмодерністська гра з читачем, ставлячи питання до роздумів, відкриває неосяжний простір для уяви та умовиводів. Тож назва роману містить і посилання на сам процес читання постмодерністського роману – це своєрідний *політ над гніздом зозулі*.

Отже, джерелами концептуальної картини світу художнього дискурсу Кена Кізі є універсальні концепти – *людина, особистість*,

*свобода* – та символічні концепти культури – *зозуля, гніздо, політ*, що виділяються за допомогою лінгвокогнітивного аналізу та декодування назви твору на основі фонових знань, що активно діють у когнітивній побудові структури мовної картини світу письменника. Аналіз назви твору дозволяє простежити створення концептуального простору дискурсу письменника, і, певним чином, відобразити концептосферу постмодерного художнього дискурсу взагалі.

Розглянемо та порівняємо той же концепт культури *зозуля* у класичній новелі українського письменника та проаналізуємо **концептосферу назви новели Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном»**.

Творчість українського письменника, перекладача, представника покоління шістдесятників Григора Михайловича Тютюнника впізнається за глибиною розповідей про простих людей із села, де зображено внутрішній світ героїв, їхні переживання та вправно передано національний характер персонажів у різних його проявах. Григор Тютюнник використовує у своїх творах глибоку символіку для передавання закодованого в речах сенсу та ідей, власного світосприйняття та переживань. Дуже часто слова-символи або ж концепти, які є в творах письменника, розкривають читачеві психологічний та емоційний стан персонажів.

Саме такою насиченою українською народною символікою є новела «Три зозулі з поклоном», у якій концепти культури виступають ключовою метафорою. З метою аналізу концептосфери назви новели виділимо концепти, які мають символічне наповнення в контексті української культури.

Перший метафоричний концепт культури криється в самій назві новели. Це поєднання в собі двох символів, які в сумі відтворюють інше значення. Магічне число *три* має багато символічних значень: символ духовного синтезу; формули для творення світів; символ створення духу з матерії; активного з пасивного; моделі всесвіту (верх, середина, низ); щастя; багатства; Трійці; оберегу; цілющості [9, с. 805]. З іншого боку, у назві прослідковується і вказівка на головних персонажів твору – трьох учасників так званого любовного трикутника.

Поряд у назві присутнє слово-символ *зозуля*. У новелі зозуля є символом смутку, горя; туги за життям та минулим; віщування [9,

с. 295]. Загальновідомо, що зозуля – це перелітний птах, який не мостить гнізда, що вказує на те, що кохання нерозділене, приречене. Саме тому в останньому листі до дружини Михайло просить передати Марфі три зозулі з поклоном, що в українській етнокультурі означає звернення до закоханого: «забудь, покинь, залиш, відпусти».

Символічним є і концепт *сосна*, що трапляється в таких реченнях: «*А перед нею – рівними рядочками на жовтому піску молоденькі сосни*»; «*Марфа ворушить губами і проводить мене далі, аж доки я не увійду в сосни “великі”, – у нас їх називають ще: “ті, що твій тато садив”*» [10]. Сосна тут позначає самотність людини, самотність закоханої жінки (сосна біля Карпової хати), для самого Михайла – символ рідного дому. У кінці твору до цього символу звертається й сам оповідач: «*Тоді не було б тебе...*» [10] – шумить велика «татова сосна». У цьому контексті «татова сосна» дає відповідь на питання, яке поставив син: «*Чому вони не одружилися, отак одне одного чуючи?*» [10].

Значення символу *ромашка* в творі збігається зі словником знаків етнокультури В. Жайворонка: 1) рослина кохання; 2) у давнину сіяли ромашку на гробках, можливо, звідси квітка символізує горе, родинне нещастя; 3) чарівне приворотне зілля [8, с. 508–509]. У новелі символ трапляється в такому реченні: «*Сидить на поріжку і обриває пелюстки на ромашці, шепочучи “Є – нема, є – нема, є”*» [10]. Концепт культури *ромашка* в новелі передає горе жінки, яка чекає. Від відчайдушності вона намагається хоч щось робити аби дізнатися про становище коханого. Також цей символ позначає дівочу скромність, кохання та чистоту. Зазвичай, відриваючи пелюстки цієї квітки, гадають: «Любить – не любить». Про це вона навіть не мріє, тому такі паралелі ще більше вражають. Марфа гадає, чи прийшов лист від Михайла – як єдина можливість дізнатися, що коханий живий, хоч якось доторкнутися до нього.

Концепт *річка* метафоризує час, бо вода згладжує та прояснює усе. Цей образ зустрічається Михайлові уві сні. Ріка тече там, де була посаджена його сосна. За допомогою цього символу порівнюється життя з рікою. Воно продовжується, тече, як та ріка змінюється.

Крім того, чоловік розповідає, що ані дружина, ані син не з'являються йому уві сні. Він називає свого сина «мій колосок...»,

де концепт *колосок* виступає як метафора зародження нового молодого життя, що проросло з зерняти батька. Адже син – це продовжувач роду. І в той же час він самотній, як колосочок.

Як свідчить аналіз, новела «Три зозулі з поклоном» насичена концептами-метафорами, які відіграють важливу роль у розкритті основної теми – «всевишнього» кохання. Ці символи передають загальнонародне значення та особистий світогляд митця. Автор зумів розкрити внутрішні переживання, дослідити психологічно-емоційний стан персонажів, пояснити їх вчинки за допомогою таких символів: *три, зозуля, сосна, ромашка, лист, річка, колосок*. Майстерно поєднуючи слова-символи та образи, письменник розкриває індивідуально-авторське осмислення української народної символіки.

Центральною темою в творі є щире й віддане кохання двох жінок до одного чоловіка. Читаючи твір, дуже тонко відчуваємо благородство учасників цього любовного трикутника, адже яскраво видно обережне ставлення до почуттів іншого. Кохання може зробити людину щасливою, надавати сил та натхнення, а може бути навпаки – нещасливим. Проте любов «*всевишня*», ніби підноситься над усіма повсякденними земними турботами, умовностями.

Для порівняння вираження концептосфери у творах різних літератур, проведемо **компаративний аналіз концепту любов** та його метафоризацію у представників літератури різних народів – **на прикладі творів «Три зозулі з поклоном» Григора Тютюнника та «Гранатовий браслет» Олександра Купріна**.

Ключовим концептом у О. Купріна виступає *гранатовий браслет*, що метафоризує *любов* всеосяжну, всевишню. Неабиякої сили повісті «Гранатовий браслет» надає те, що в ньому йдеться про любов як несподіваний подарунок – всежертвний і поетичний, який приносить у життя моменти світлих почуттів:

*«Тисячу разів може людина любити,  
та тільки один раз вона любить.*

*Любов стане світлою релігією світу»* [11, с. 12–15].

Перше, на що можна звернути увагу, порівнюючи ці два твори, – це основа, фундамент для створення обох творів, адже обидва вони будуються на реальних життєвих фактах із біографії самих творців. Поштовхом до написання новели «Три зозулі з

поклоном» стала така незначна подія, як візит сліпого бандуриста, що виконував народні пісні так, що одна з них – «Летіла зозуля через мою хагу...» – дуже вразила письменника. Настільки, що він одразу усамітнися у своїй кімнаті, аби відтворити на папері початок вже відомої нам новели – перлини української літератури ХХ ст. Цю ідею він виношував роками, адже пам'ятав історію, що трапилася з його батьком. У нотатках письменника є свідчення автобіографічності новели: «Я виношую ще один жіночий образ. Образ жінки, котра дуже любила мого батька <...> І якщо доля дасть мені таланту <...> якщо поталанить щось написати – воздам хвалу жінці й красі» [11]. Так, можемо твердити, що в основі твору Тютюнника був закладений автобіографічний момент. Можна чітко провести паралелі між образом Михайла та батьком письменника, що у свій час був також репресований. Автор навіть не став змінювати ім'я, але ж про самі репресії в той час було заборонено писати, тому про них тут мова не йдеться. Образ оповідача, того самого хлопчика-студента, асоціюється із самим автором.

В основу повісті О. Купріна лягла пригода, що сталася з дружиною одного з російських губернаторів. У неї був шалено закоханий телеграфний чиновник, який послав їй загадковий ланцюжок з маленьким кулоном. Тобто персонажі його твору мали реальних прототипів. Якщо для інших людей це був просто жартівливий момент із подарунком жінці від невідомого прихильника, то Купрін зміг перетворити цю історію на величну трагедію, присвячену неосяжному коханням в умовах реального побуту.

На композиційному рівні серед подібних елементів перш за все привертають увагу **епіграфи**, що є в обох творах. «*Любові всевишній присвячується*», – таким є епіграф-посвята до твору Григора Тютюнника. Найвеличнішим, що відрізняє людину від інших істот, є здатність любити: «*Мало бачити. Мало – розуміти. Немає загадки таланту. Є вічна загадка Любові*» [10]. Тут закладено християнський архетип, через який Тютюнник прагне відродити у своїх читачів християнське духовне начало, попри те, що твір писався у часи заборони християнства. За допомогою такого композиційного прийому письменник виводить на перший план неземне людське почуття – кохання, завдяки якому кожен з нас продовжує залишатися перед самим собою чесним, те почуття, у

якому неможливо роздивитися й тіні роздратування чи конкуренції. Присвята є незвичайною, а додавши слово *всевишня*, автор окреслив любов щирю, високу, саме ту, що приходить раз у тисячу літ, коли можна відчути душу один одного на відстані.

«*L. van Beethoven. 2 Son. (op. 2). Largo Appassionato*» – незвичайний епіграф до повісті Купріна. Тут автор вирішив використати не традиційну цитату, а назву частини музичного твору. Привертає увагу те, що вона записана італійською мовою – мовою музики, мистецтва. Одразу відчувається, що повість адресована тим, хто зможе відчути всі тонкощі написаного, пропустити кризь душу емоції, приховані дуже глибоко всередині розповіді. *Largo Appassionato* – музичний термін, який указує на темп і характер виконання твору. *Largo* – дуже повільно, широко; *appassionato* – з великим почуттям. Для людини, що тільки відкриває цей твір, такі слова одразу розкривають основний характер твору, налаштовують на тонкий, глибокий зміст [12, с. 8–12].

Щодо символічності обох цих творів можна сказати, що на позначення концепту *любові* автори використовують різні концепти, але подібними вони роблять безмежний характер кохання.

Найголовніший символ однойменної повісті – *гранатовий браслет* – має такий опис: «*Він був золотий, низькопробний, дуже товстий, але дутий і зовні весь суцільно вкритий невеликими старовинними, погано відшліфованими гранатами. Але зате посередині браслета височіли, оточуючи якийсь дивний маленький зелений камінець, п'ять чудових гранатів-кабошонів, кожний завбільшки з горошину*» [13].

Здавалося б, звичайна річ, на яку людина може навіть і не звернути уваги, але ж як багато сенсу в ній втілено. Тут безпомилково можемо відчути, що *гранатовий браслет* у цій історії є символом любові. Прикраса дорога головному герою тим, що вона належала його покійній матінці, а ще, крім того, такий браслет має свою історію: за сімейним переказом, він має властивість передавати дар передбачення жінкам, що його носять, він же охороняє від насильницької смерті. Письменник неодноразово підкреслював те, що виріб був вкритий гранатами, які вважалися символом «здоров'я, відданості, сталості. Народжували сильні пристрасті разом із дружбою і вірністю. Приносили щастя. Єгиптяни вважали таке каміння символом життя» [14, с. 528]. Отже, той браслет, що має

скромний вигляд, але неабияку цінність, символізує таке ж саме почуття кохання: чисте, щире, сильне.

Так само в новелі «Три зозулі з поклоном» ключовим є концепт *любові*.

Концепти культури можуть бути використані у творі для передавання **ідеї твору**. Проаналізуємо використання **концепту лист** для передавання **ідеї новели Григора Гютюнника «Три зозулі з поклоном»**.

У новелі трапляється концепт *лист*, що допомагає розкрити ідею твору – возвеличення любові як найвищої духовної цінності, що піднімає людину над буденністю, очищує її душу. Концепт-деталь *лист* метафоризує нерозділене кохання та зв'язок між двома закоханими людьми. Він ніби зміщує часові площини, ніби наближає батька до сина, дружину до чоловіка, але головне – закохану душу до репресованого коханого. Без листа неповною була б історія кохання. Саме з листа Михайла ми дізнаємось, що кохання Марфи долає відстань, і душа її поряд з коханим. Тут лист можна трактувати як послання у вічність.

Символічним у творі є концепт *листа*. Листи, які надсилав Михайло своїй дружині, наповнені внутрішніми переживаннями героя. Він надсилав листи Софії, проте відчувала їх Марфа. Але дружина не ображалася на Марфу, тому що знала про її кохання до Михайла та розуміла її душу. Софія розуміла, що їх об'єднує одне горе – втрата коханої людини. *«Отуди ярком, ярком – і до пошти. Дивлячись, а вона вже на поріжку сидить, жде... Вона щораз перша вгадувала, коли тато обізветься»* [10]. Дуже тонке чуття коханого, що може відчуті тільки по-справжньому закохана людина, зображене у цих рядках.

Головним у творі безумовно є зображення переживань та почуттів персонажів, які найбільш відображені за допомогою метафоризації листа. Із тексту твору ми дізнаємося, що Марфа закохана у батька оповідача, але вона не претендує на чуже щастя. І тут знаковим є те, що дружина Софія не сердиться на Марфу, і не ревнує до неї. Марфине кохання чисте, вона не заздрить своїй суперниці, вона змогла стримати те кохання в собі і не нашкодити нікому. Доля поєднала цих трьох людей, бо їхні душі були дуже близькими. Часто збираючись разом, проводили час і тихенько гомоніли про щось, одразу знаходили спільні теми, любили разом

співати. Бувало, що Марфа так дивилася на Михайла, що в очах навіть сльози від кохання виступали, але Михайло завжди повертався до синовій колиски чи просто відвертався. Безумовно він здогадувався про почуття Марфи, адже це неможливо було не помітити.

*Лист* виступає як метафора виливання назовні внутрішнього переживання Марфи: «...знала, що лист від тата приходить раз на місяць. Вона чула його, мабуть, ще здалеку, той лист, мабуть, ще з півдороги» [10].

Концепт *лист* відіграє важливу роль також у зображенні ключових образів твору. За ним ми можемо охарактеризувати Михайла, як батька, як чоловіка, і як просто людину, на долю якої випали тяжкі життєві випробування. За допомогою такого прийому бачимо, як автор характеризує тогочасне суспільство, його вплив на людей. Адже Михайла засилають до Сибіру, звідки він вже не повернеться.

Михайло час від часу надсилає листи дружині. У них він пише, що любить її та сина. У кінці твору поміщено «Останній лист від тата». Саме через той лист можна охарактеризувати Михайла. Він так ніжно, з любов'ю і ніжністю звертається до дружини «*Софіє! Соню!*». Він журиться, що побачив на своїй голові та бровах сивину, це свідчить про те, що він вже довго перебуває на чужині і тяжко працює: «<...> я вперше за два роки себе побачив. Побачив і не впізнав. Не тільки голова вся, а й брови посивіли» [10]. Розповідає своїй дружині, що «*годують, так, такою смачною юшкою щодня, що навіть Карпо Яркочий п'ятнадцять мисок умолотив би*» [10]. Це характеризує Михайла, як людину сильну духом, адже він все тримає в собі, і як би важко не було, він намагається не завдавати болю та зайвих переживань дружині. Із його листа видно, як сильно він хоче побачити свою сім'ю, свій дім, сосну, яку він посадив «*Сю ніч снилася мені сосна. Це вона вже досі в коліно, а може, й вища... Ні ти, ні синок, мій колосок, чось давно не снитись, тільки привиджується*» [10].

З ніжним тремтінням згадує Михайло про сина, називає його *колоском*. Напевно, він порівнює його з колоском, бо той росте без батьківської опіки, без батьківського слова. Михайлова совість не дає йому спокою, він відчуває свою провину в тому, що його засудили без вини, за те, що не може допомагати свій родині. Він

просить дружину «не суди мене гірко. Але я ніколи нікому не казав неправди і зараз не скажу...» [10]. В останньому листі Михайло просить Софію передати «три зозулі з поклоном», бо відчуває що «десь тут коло мене ходить Марфина душа нещасна» [10]. Він просить передати їй цей останній привіт, і тоді до нього «хоч на хвилику прийде забуття» [10].

Концепт *лист* метафоризує вісточку від коханого, зв'язок з ним. Марфа ніби відчуває, що прийшов лист від коханого. Вона благає листоношу дати їй листа, щоб хоч у руках потримати. Так вона намагається хоч на хвилику потрапити у свої мрії, відірватися від буденних постійних справ і полинути у забуття.

Син, у свою чергу, розуміє батька і не засуджує його. Але в його думках лунають питання «Як вони чули один одного – Марфа і тато? Як?..», «Чому вони не одружилися, отак один одного чуючи?» [10]. Батько був дуже совісною, чесною та незрадливою людиною. Він не міг покинути дружину з сином, і піти до іншої, адже зробив свій вибір, і не зміг його змінити.

Концепт *лист* є ключовим у новелі. Він метафоризує зв'язок між закоханими душами, через нього розкриваються ідея твору.

Отже, компаративний аналіз допомагає нам встановити міжлітературний зв'язок між новелою Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном» та повістю Олександра Купріна «Гранатовий браслет». Ключовий концепт *любові* у творах представлений через різні життєві історії, і в той же час подібні через яскравість опису сили всеосяжного непереборного всевишнього почуття любові. Концепт *любов* у цих творах не можна порівняти із якимось фізичним потягом. Любов виступає тут набагато величнішою. Надзвичайно вдало автор зміг втілити в своєму витворі мистецтва безкінечну й безсумнівну глибину справжнього кохання й обережне ставлення людей до ближніх, що боялися образити один одного, зберігаючи найвищу цінність – людську душу.

Концепти культури, що відіграють роль метафори у творі можуть виконувати і функцію **передавання психологічного наповнення твору**. Такими виступають **концепти-кольороназви в новелі Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном»**.

За прийнятою у психології концепцією впливу кольорів на людину доведено, що: «Усі темні кольори заспокоюють, світлі збуджують. З темряви виходить першим синій колір, зі світла –

жовтий. Це основні кольори, з них виходять інші» [15, с. 25]. Кольори можуть чинити фізичний (надто швидкоплинний) і психічний (при довгому спогляданні на певний предмет) вплив «окремі кольори викликають особливі душевні стани» [15, с. 25].

Часто концепти-кольороназви сприймаються через асоціацію: наприклад, синій може асоціюватися з холодом. Як свідчать етнокультурологічні дослідження, у фольклорі колір є символічним і кожен має певне значення. Завдяки знанням із психології та народним віруванням за кольором очей, одягу, навколишнього середовища ми можемо дізнатися багато чого про людину: починаючи від характеру, і закінчуючи епохою, у якій вона перебувала. Тому варті уваги дослідження про те, як внутрішній світ людини може метафоризуватися в художньому творі за допомогою концептів-кольороназв.

Як відомо, Григійр Тютюнник цікавився психологією і різними її аспектами. Об'єктом зацікавлення була й жіноча психологія, про що свідчать записи в щоденнику митця та власне детальне змалювання жіночих образів у творах.

Деякими кольорами у своїй новелі автор підкреслює характеристики образів, деякими передає внутрішній світ і атмосферу подій, а в деяких закодована надзвичайно глибока символічність. Він використовує не так багато кольорів, проте серед них є: *хроматичні* (синій (голубий), помаранчевий (рудий), жовтий (золотий)) і *ахроматичні* кольори (чорний, сірий (сивий)).

У новелі автор використовує концепт-кольороназву *чорний*. Чорним автор змальовує волосся Михайла. За давніми віруваннями, чорний не пропускав негативну енергію, приховував справжні почуття людей [1, с. 106]. Чорні предмети повністю поглинають промені видимого спектру, а не відображають їх. Тому чорний колір – це повна відсутність кольору. Метафоризує він все приховане і таємне; і в той же час – твердість, мужність. Чорними в творі постають також предмети, матеріали: «*Сибір неісходиму*» *було нерішучою рукою закреслено густим чорним чорнилом*» [10].

Абсолютний чорний колір асоціюється з кінцівкою і нерозв'язаністю. Тільки в стані депресії люди виявляють схильність до одягу в чорних тонах. Мабуть, тому, змальовуючи образ Марфи Яркової, автор обирає саме чорну фарбу для змалювання хустки: «*сидить, сяє жовтими кучерями з-під чорної хустки*», «– Нема, –

одказував Левко, блукаючи очима поверх золотого Марфиного волосся, що вибилося з-під **чорної** хустки...» [10], підкреслюючи цим те, що героїня приховувала почуття до Михайла, ховала їх за чорною хусткою. Чорний також метафоризує горе, яке було в житті Марфи, – складне життя, нерозділене кохання.

Чорним кольором автор змальовує й очі Михайла: «сокіл був, ставний такий, смуглий, очі так і печуть **чорнющі**. Гляне було – просто гляне і все, а в грудях так і потерпне» [10]. Володарі чорних очей – це ініціативні люди, які самі досягають того, чого хочуть, користуються популярністю у протилежної статі, багато в чому завдяки своєму погляду, який має психологічний вплив на партнера [15, с. 106]. Автор же чорним кольором підкреслює глибину і таємницю душі цього персонажа. Таке поєднання підсилює драматичність у зображенні образів і предметів.

У словнику етнолексем зазначено: *синій* – колір, що в українському народному світосприйманні зливається з символікою блакитної барви; в українській іконографії одяг Богородиці часто синій; у народних піснях синє вино подається на противагу зеленому, що символізує радість, веселощі і означає журбу [8, с. 538–539]. Г. Браєм трактує цей колір так: «Дух, душа – основні поняття, які виражають синій колір. Цей колір рідко зустрічається в природі, але він завжди асоціюється з небом» [15, с. 38]. У фольклорі прийнято вважати синій – символом води, плинності життя тощо. У новелі теж **синій** виступає як колір води: «Сосна – а за нею річки **синє** крило...» [10] та водночас як колір сліз. Григор Тютюнник, **синім** кольором зображає підвищену емоційність стану людини: «**Сині** Марфині очі запливають слізьми і сяють угору на дядька Левка – це **синіші**» [10]. Це так журбою сповнюється закохана душа.

Ми можемо простежити так званий перехід від *темно-синього* до *світло-блакитного*: «Ото гляне було, як він над галушками катується, зітхне посеред пісні й одвернеться, а слези в очах, наче дві свічечки **голубі**» [10], а подекуди, навіть від *чорного* до *голубого* (блакитного): «востаннє як бачила його (ходила з передачею аж у Ромни, їх туди повезли), то вже не пекли, а тільки **голубили** – такі сумні» [10]. Коли синій переходить ближче до чорного, він уособлює печаль [15, с. 39].

У словнику етнолексем *жовтий* визначається як «колір, що в українському народному сприйманні асоціюється з небесним денним і нічним світилами, з багатим урожаєм хлібного лану; набув величальної символіки, жовті великодні яйця, жовті сап'янці, жовті хустки також ознака поваги до жовтого кольору; у піснях жовтий колір – символ журби, символ безрідності; жовта барва символізує й старість як колір осені: *«Огірки-жовтяки, старійтеся парубки»* (про хлопців, яким давно пора женитися) [8, с. 225].

Концепт-кольороназва *жовтий* у психології – це вираження однієї з найважливіших потреб людини – потреби відкритися. Цей колір притаманний людям, які шукають стосунків, хочуть зняти напругу, відкрити себе і знайти справжнє щастя. Щоб не впасти в депресію, їм потрібна надія [1, с. 65]. Надію в творі уособлює образ Марфи, вона сподівається в душі на щастя.

Автор користується одночасно хроматичними та ахроматичними кольорами. У новелі *золотий* (він же *жовтий*) протиставляється *сірому* (сиво́му) кольору: *«На танку Карпової хати стоїть Марфа Яркова і веде мене очима. Вона стоїть без хустки, сива, шишоволоса – колись її волосся сяяло проти сонця золотим, тепер не сяє»* [10]; *«Сидить, сяє жовтими кучерями з-під чорної хустки»* [10]; *«– Нема, – одказував Левко, блукаючи очима поверх золотого Марфиного волосся, що вибилося з-під чорної хустки...»* [10].

У психології ж таке трактування *сірого* кольору: «Сірий колір абсолютно нейтральний. Він не збуджує і не має яскраво вираженого психологічного впливу. Сірий колір може маскувати, уповільнювати і, в врешті-решт, витісняти життя. З сірим кольором пов'язані уявлення про людську старість» [1, с. 125–126].

З іншого боку, такий перехід від світлого до темного може бути розтлумачений як вираження згасання надії на краще. Сиве волосся в народних уявленнях виступає «як ознака (а отже й символ) старості» [8, с. 536]. Гр. Тютюнник яскраво підкреслює зовнішню старіння людини: *«Побачив і не впізнав. Не тільки голова вся, а й брови посивіли»* [10]; *«Вона стоїть без хустки, сива, шишоволоса»* [10]. Сиве волосся може уявлятися реципієнтом як *сріблясте*, і тут виникають інші асоціації, адже в міфології сріблястий колір пов'язують із сріблястою ниткою, що зшиває душу і тіло. Сивина у народних віруваннях тісно зливається з мудрістю. Чи не тому автор і

вводить цей елемент сріблястого, наче іній волосся. Саме тоді, коли головному персонажу несила тримати в собі душевні муки і він передає закоханій душі «три зозулі з поклоном».

Як контраст у цьому ж творі є *жовтий* колір та його відтінки. Як уже побачили в попередніх цитатах, жовтим малюється волосся Марфи, світлої, величної закоханої душі. *Жовтий* автор використовує і для пейзажних замальовок: «*А перед нею – молоденька сосна рівними рядочками на жовтому піску*» [10]. Жовтий – це найсвітліший з усіх кольорів. Ще Й. Гете у «Вченні про кольори» казав: «досвідом перевірено: жовтий колір створює почуття тепла і затишку [Цит. за: 15, с. 63]. Отже, Тютюнник використовує колір для асоціації з домом, із затишком.

*Помаранчевий* – яскравий колір, що впадає в око, наче червоний. Схожий і психологічний вплив помаранчевого кольору. Волосся у Марфи яскраво руде, як сонечко. Так само як її осяйне світле почуття кохання.

Проте, з іншого боку, як твердять психологи, не всі витримують енергію рудого кольору і не для всіх він є приємним [15, с. 87]. Недарма автор зображує приземленого чоловіка Марфи Карпа саме темно рудим: «*Товстопикий був, товстоногий. І рудий – матінко ти моя... Як стара солома*» [10], підкреслюючи всю неприязнь до персонажа. Темно-рудий тут асоціюється з іржею, чимось заскорузлим і в той же час залізним, міцним. Такий чоловік придатний для земного побуту, не для душі.

Як бачимо, добір ключових кольорів у новелі зумовлений їх культурологічним та психологічним значенням і підпорядкований розкриттю головної думки твору. Дуже тонко, з глибокими знаннями використовує кольорову палітру Григій Тютюнник. Аналізуючи колористику символів твору, помічаємо, що колір дійсно підсилює психічний стан героя, увиразнює його за допомогою зовнішніх чинників. Барви тут виконують важливу роль у відображенні дійсності і в змалюванні внутрішнього світу персонажів. Вони не тільки створюють природні пейзажі, а й змальовують психологічний стан героїв, а відтак виступають засобом передачі емоцій та душевних переживань.

Проаналізуємо використання **концепту *свобода* у творах світової літератури за допомогою корпусів текстів.**

Перспективною вбачаємо можливість вивчення концептів мовної картини світу за допомогою корпусної лінгвістики. Як відомо, корпус текстів – це систематизоване, структуроване, програмово оброблене зібрання репрезентативних текстів природної мови різних варіантів та форм її існування. Корпус текстів дає змогу швидко і безперешкодно розширити аналіз мовного матеріалу, знайти необхідну інформацію. За допомогою корпусу текстів української мови спробуємо з'ясувати тематику й стилі текстів, у яких використовується концепт *свобода*.

Мовна система зберігається у психіці й свідомості людини через звичаї, традиції, вірування народу, до якого належить людина. Концепт *свобода* є одним з універсальних психолінгвістичних і лінгвокультурних одиниць сприймання концептосистеми, яка має ціннісну складову для кожного етносу. З'ясуємо за допомогою корпусу текстів семантику концепту *свобода* та особливості його мовного вираження в українській літературно-художній творчості.

За тлумачним словником у сучасній літературній мові ця лексема функціонує у таких лексико-семантичних варіантах: *свобода* – це: 1) відсутність політичного й економічного гноблення, утиску та обмежень; воля; 2) перебування не під арештом, не ув'язненим, не в неволі та ін.; 3) життя, існування та ін. без залежності від кого-небудь, можливість поводитися на власний розсуд; 4) можливість діяти без перешкод і заборон у якій-небудь галузі; 5) філософська категорія – можливість вияву суб'єктом своєї волі в умовах усвідомлення законів розвитку природи і суспільства; 6) легкість, відсутність утруднень у чому-небудь; 7) заст. простота, невимушеність у поведженні; 8) вільний від праці час [16, с. 98].

Порівняємо із використанням цього слова у законодавчих текстах. У частотному словнику законодавчих текстів [17] подано 508 випадків уживання слова *свобода*, що зустрічається в 90 текстах. Тут концепт *свобода* вживається в таких словосполученнях: *особиста свобода; свобода людини; свобода підприємницької діяльності; свобода вступати у відносини; права і свободи громадян; право на свободу та особисту недоторканість; свобода думки і слова; свобода світогляду; свобода віросповідання; свобода пересування; свобода договору; статева свобода та недоторканість; свобода договору; свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості; свобода об'єднання у*

політичні та громадські організації; свобода доступу до повітряного простору. Слово, здебільшого, має зафіксоване у тлумачних словниках значення. Оскільки право виступає мірилом свободи, то в більшості законодавчих текстів це слово використовується як термін, і такі тексти, які написані в офіційно-діловому стилі, наприклад, у таких уривках: *«особисту свободу та недопустимості свавільного втручання»* (Сімейний кодекс України); *«користуватися правами і свободами, які гарантуються громадянам»* (Закон України про державну службу; *«право на свободу об'єднання»* (Цивільний кодекс України) [17].

У художній літературі свобода має інше значення, зумовлене творчим переосмисленням цього поняття митцем. Наведемо деякі приклади уживання слова в контексті: *«за ті справжні хвилини розкованості й свободи, якими заздальгідь смакував»* («Диво» П. Загребельний); *«мріємо про свободу в умовах глобалізації»* («Записки українського самашедшого» Ліна Костенко); *«однак свобода виглядає ілюзорною»*; *«Імперія загавала зі свободою, гадаючи, що таким чином збереже оновленою себе»* («Московіада» Ю. Андрухович); *«Але ж смерть – то свобода»* («Раб» О. Бердник); *«Він бачив свою мрію, відчував свободу, оплакану, вимучену таким нелюдським, таким нескінченним стражданням»*; *«Свобода Розуму, Духу – це єдине покликання Науки»* («Чаша Амріти» Олесь Бердник); *«Свобода дорога за чесність»* («Життя з Алісою поза дзеркалом» Б. Бойчук) [17].

Концепт свободи є надзвичайно важливим у світогляді українця, що й бачимо з художньої літератури, у якій він трапляється дуже часто. Семантика концепту свобода, використовуваного в художніх творах, значно відрізняється від семантики в юридичних текстах, оскільки має емоційне забарвлення, а культурне значення вмотивоване особистою думкою автора.

За словником етнолексем концепт свобода має таке значення: символ духовного розкріпачення людини, рівності, братерства, незалежності. Символами свободи чи незалежності є *акробат, дзвін, розбиті ланцюги, кішка, орел чи яструб, риба, довге волосся, крила* [18, с. 720].

Отже, дослідження концепту свобода є важливим етапом поглибленого розуміння психолінгвістичних і лінгвокультурних одиниць сприймання. Цей концепт посідає чільне місце серед

елементів концептуальної картини світу, адже ідеями свободи просякнута велика кількість як художньої літератури, так і законодавчих та інших текстів. Переконані, що корпуси текстів надають значні можливості досліджень лінгвокультурологічних концептів.

Концепт може виступати метафорою **свідомості персонажа**. До прикладу розглянемо **концепт сон у романі-притчі Пауло Коельо «Алхімік»**.

П. Коельо продовжує літературну традицію використання *снів* у структурі художнього тексту. Зазвичай сон трактується як знак, символ, мова, якою з людиною розмовляє її підсвідоме. На думку О. Романенко, «сон у психології та сон у художньому творі мають багато спільних ознак: насамперед це те, що сновидіння допомагають виявити й осягнути єдність сенсів та цілісний зміст буття» [19, с. 16]. Саме так розцінює письменник призначення сну, вкладаючи своє розуміння в уста ворожки, до якої звернувся за допомогою головний герой притчі пастух Сантьяго: «*— Ти прийшов, щоб збагнути сни, – мовила стара. – А сни – мова Бога. Коли він говорить мовою світу, я можу це витлумачити. Та коли він говорить мовою душі, збагнути можеш тільки ти сам*» [20].

У притчі фігурують чотири сни, кожний із яких виконує свою функцію. На композиційному рівні прийом *сну* визначає розгортання сюжету, виступає зав'язкою дії – Сантьяго вирушає в далеку путь, щоб реалізувати свій сон, який наснився двічі: «*Мені снилося, що я в полі зі своїми вівцями, і тут з'являється дитина й починає з ними бавитися. <...> Дитина якийсь час вовтузилася з моїми вівцями. <...> А тоді раптом взяла мене за руки й перенесла до єгипетських Пірамід. <...> Там, біля єгипетських Пірамід <...> дитина й каже: «Якщо ти сюди дійдеш, то знайдеш захований скарб». А коли вона вже ось-ось мала показати мені точне місце, я прокидався*» [20]. Здійсненням свого сновидіння Сантьяго займається протягом усієї притчі, доводячи, що Душа Світу подає знаки, які допомагають кожному зрозуміти істину – Алхімію життя.

У кульмінації твору також згадується сон, який віддзеркалює сновидіння пастуха і свідчить про те, що він, на відміну від ватажка грабіжників, котрих Сантьяго зустрів біля Пірамід, досяг своєї мети, виконав своє призначення: «*— Ти не помреш. Будеш жити й навчишся, що не можна бути таким дурнем. Два роки тому, на*

цьому самому місці, мені також приснився двічі один сон. Мені снилося, що я маю помандрувати до Іспанії й знайти там у полі зруйновану церкву, де зупиняються на ніч чабани зі своїми вівцями. Там був платан, який проростав у захристії, й під корінням цього платана я мав би знайти захований скарб. Але не такий я дурний, щоб пертися через цілу пустелю заради снів» [20].

Сон виступає лейтмотивом твору, метафорою мрії, скарбу, долі, призначенням тощо. Юнак постійно повертається думкою до свого сновидіння, що надає оповіді ритму. Часто згадка про сон зринає після чи перед визначними моментами в долі пастуха. Наприклад, після того, як Сантьяго залишився в чужій країні без знання мови, допомоги і грошей, він починає ридати через несправедливість Бога, який *«таким ось чином віддячував тим, хто повірив у сні»* [20]. Концепт *сон*, як основна тема твору, виступає ланкою в низці взаємозумовлених подій, таким чином наголошуючи на одній із ідей твору – все на землі взаємопов'язано. У модифікованому вигляді повторюється фраза: *«Хоча юнак здогадувався, про що йдеться: про загадковий ланцюжок, який усе пов'язує і завдяки якому він став спочатку чабаном, тоді побачив двічі один сон, тоді опинився в містечку біля Африки, тоді зустрів на майдані короля, тоді був пограбований, тоді зійшовся з Торговцем Кришталем, тоді...»* [20].

Сновидіння Сантьяго виконує характерологічну функцію: чим ближче він наближався до своєї мети, тим більше кристалізувалося його розуміння самого себе, у якому сон виступає ключовим елементом: *«Але серце говорило зовсім про інше. Воно гордо розповідало про пастушка, котрий покинув своїх овець, щоб здійснити сон, який йому двічі снився»* [20]. Юнак постає людиною, котра реалізувала свою долю, котра змогла зрозуміти й виконати своє призначення.

За допомогою концепту *сну* підкреслюється жанр – притчовий характер «Алхіміка» – П. Коельо звертається до біблійних оповідей, в основі яких виступають сні. Так, автор апелює до історії зі Старого Завіту про Йосипа Єгипетського, який зміг розшифрувати сні фараона, завдяки чому врятував країну від голоду. Його історію розповідає Сантьяго, найстарший вождь Аль-Фаюму: *«– Дві тисячі років тому в далекому краю спочатку кинули в темницю, а потім продали у рабство чоловіка, який вірив у сні. <...> Наші купці викупили того чоловіка й привезли його до Єгипту. Ми знаємо, що*

той, хто вірить у сни, повинен уміти їх тлумачити. <...> Коли фараонові приснилися худі й товсті корови, той чоловік врятував Єгипет від голоду. Його звали Йосифом. Він також був чужинцем у чужій землі, маючи приблизно стільки ж років, як і ти» [20]. Згадка про біблійну оповідь стає аргументом, з одного боку, для вождів, які змушені порушити заборону носити зброю в оазі, з іншого – для самого Сантьяго, котрого це нагадування повинно зміцнити в його вірі в обраний шлях. Крім того, цей сон віддзеркалює епізод із ворожкою, яка, на відміну від Йосипа, розтлумачити юнакові його сон не змогла, пославшись на те, що сновидіння подано мовою душі, тому пояснити його має він сам.

Друга біблійна згадка – з Нового Заповіту, про сон римлянина. Слова його сина стати афористичними й означають смиренність, довірливе прохання, виступають символом приходу до віри. Цю «історію про сни» оповідає пастухові Алхімік, бажаючи в притчовій формі актуалізувати думку: «– Кожна людина на цій Землі, хто б вона не була, відіграє центральну роль в історії світу. Хоча й не відає про це». Таким чином, використання інтертекстуальних оніричних елементів робить твір відкритим, незавершеним, спонукає до інтерпретацій.

Отже, концепт *сон* у романі-повісті П. Коельо «Алхімік» виконує ідейно-композиційну й характерологічну функції. Використання інтертекстуальних згадок сну позбавляють твір замкненості, надають йому інтерпретаційних можливостей, указують на позачасову глибину змісту.

Розглянемо концепти, що виступають **засобом змалювання пейзажу та підкреслюють ідею твору. Концепти на позначення рослин у драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» (дерево, терен, верба, дуб, калина).**

Леся Українка – знакова письменниця для кожного українця, адже її тексти відгукуються в народній свідомості, зачіпають глибинні струни серця. У драмі-феєрії «Лісова пісня» поєднуються фантазія з дійсністю, буденне життя із нереальними мріями. «Лісова пісня» ухвалює красу природи, якою неможливо не пишатися, проте не менш важливу роль у драмі займають людські стосунки (кохання, вірність, відданість). Природа та відносини у творі – тісно взаємопов'язані та повинні бути у гармонії один з одним.

У творі концепт *дерево* виступає метафорою того нереального містка, що об'єднує високе й земне, містичне й реальне. Дерево є символом зародження усього живого. У тексті «Лісової пісні» найчастіше трапляються такі види рослин та дерев, як дуб, калина, ожина, береза, терен, рожа, явір.

У словнику-довіднику знаків української етнокультури наводиться таке тлумачення концепту культури *дерево*: у народній уяві дерево – жива істота, яка навіть розмовляє; лісові сили розуміють мову дерев (див. також «Лісову пісню» Лесі Українки); брати сире дерево з лісу не годиться, бо воно живе (лісовик розгнівається і помститься); живого дерева не можна різати; у «Лісовій пісні» є така фраза: «Німого в лісі нема нічого!»; або навпаки, сухе дерево втрачає всю свою силу і стає, за народним повір'ям, сховищем нечистої сили – у дуплі сухої верби чи сухої груші завжди водяться чорти [8, с. 175].

Ще з фольклору нашого народу, а потім і у творчості Лесі Українки помічаємо, що кожне дерево – живе, дихає, говорить, має свою вдачу. Наприклад, дика рожа – задирлива, явір – гордовитий, осика – все чогось боїться, тремтить. Це своєрідна філософія природи – все живе, все міняється, одна форма матерії переходить в іншу. Цьому підпорядкований час подій у драмі: перша дія – дерева ще безлисті, але вкриті бростю. Береза й верба журливо ронять сльози – це передчуття трагічного літа.

Концепт культури *терен* в українському фольклорі виступає із загальним символічним значенням «страждання» [21, с. 80–83]. Наприклад, «...і кинувся, не мовлячи ні слова, в байрак терновий, там і зник з очей» [22, с. 103]. Також може мати таке значення: «перешкоди на шляху до щастя». Наприклад, «Доля. Скрізь терни-байраки, та й нема признаки, де шукати дороги» [22, с. 122]. Тут ми бачимо, що додавання прикладки терни-байраки підсилює безвихідність становища Лукаша. У словнику знаків етнокультури В. Жайворонка є така інформація: «У народі існує прикмета: “Як терен цвітом забіліє, тоді селянин ячмінь сіє”» [8, с. 592]; терен використовується в народній медицині; крізь тернові кущі дуже важко проходити, тому рослина символізує непрохідність у просторі й часі. Також символізує занедбання, навіть «неприятнь, бездомне життя: “Вернись, сину, додомоньку, зміий собі головоньку! – Мене змиють дрібні дощі, а рознесуть густі терни, а висушать ясне

сонце”; про бідування кажуть: “Мається, як у терні” або “Мається, як голій у терні”» [8, с. 592].

Концепт культури *верба* метафоризує весну, пробудження природи і кохання; водночас верба, як дерево печалі, символізує засмучену жінку, вдівство; а ще верба росте тільки там, де є вода – життєдайна сили, вона – символ родючої сили [21, с. 80–83]. Вербу в Україні шанують з давніх-давен. Наші предки вважали її священним деревом, символом безперервності й вічності буття. Власне верба символізує язичницького бога Ярила, який подарував людям вогонь. Як приходить свято Івана Купала, то й сьогодні молоді дівчата й хлопці прикрашають вербу, розпалюють біля неї багаття, а після закінчення свята вербові гілки садять по дворах. У етнокультурологічному словнику знаходимо таку цікаву інформацію: «Спрадавна існує повір'я: у темному лісі треба знайти зелену вербу, яка ніколи не чула ні шуму води, ні співу півня; з її дерева можна зробити таку флейту, що як заграєш на ній, то мертві встануть з могил і живими прийдуть з того світу. Верба – весняне дерево, бо одне з перших викидає бруньки і починає зеленіти, тому під вербами з давніх часів водили круглий танець, співали веснянки; вербове гілля освячували на Великдень як ритуальний предмет; верба бере силу з води, тому не випадково кажуть: “Де верба, там і вода”; рослина вказувала людині, де копати криницю: “Там криниця, де вербиця”. В українській культурі верба займає значне місце, – як окраса українського села, як найперший свідок людської діяльності і стосунків; під вербами ділили полотно, спочивали, там також було улюблене місце молодіжних зібрань і побачень» [8, с. 72].

Верба в «Лісовій пісні» представлена в таких різновидах: вербиця, верба-вдовиця, вербиченько-матусенько. 1. Верба-вдовиця: «Лякає птицю мудру, сторожку, вербі-вдовиці корінь підриває» [22, с. 14]. У Лесі Українки ця назва набуває нового емоційного забарвлення, епітет-прикладку вжито для персоніфікації верби. 2. Вербиченька-матусенька: «Вербиченько-матусенько, рятуй!» [22, с. 56]. (Від лексеми *верба* утворено такі означення: *вербова сопілка, вербова гілка, вербовий кілок*). Також у драмі Лесі Українки наявна алегоричність – образ верби передає значення суму.

Концепт культури *дуб* містить культурологічний контекст дерева-тотема. У слов'янській міфології – це дерево Перуна. У багатьох індосвропейських традиціях дуб – священне дерево, житло

бога чи богів, небесні ворота, через які божество може з'явитися перед людьми. З дубом, його листям співвідноситься ідея краси, могутності, гідності [21, с. 80–83]. У «Лісовій пісні» дуб символізує нерозривність зв'язку людини і природи. На зелених дубових листочках написано імена лісових істот, адже вони складають єдине ціле з природою. На жовтих листочках – імена людей, які втратили гармонійний зв'язок з праматір'ю. Також: «Дуб споконвіку поважаний у народі; вірили, що це незвичайне дерево, бо його нібито любили боги і жили на ньому; за повір'ям, дуб був деревом Перуна, тому йому приносили жертви; цінували тверду деревину дуба й робили з неї міцні меблі, з дубових колод видовбували човни; оскільки з дубових колод видовбували раніше, звідси й вирази *дуба дати*, *дуба врізати*, тобто «померти»; дерево порівнювали з людиною (*“Мідний, як дуб”*, *“Дуб, мов богатир, стоїть, не ворухнеться”*). Дерево взагалі багате на народну символіку; у піснях символізує чоловіка, найчастіше батька: *“Ой у полі дубочок зелененький, Отож мій батенько рідненький”*; у весільних приповідках і побажаннях символізує подружнє життя (*“Дарую два дубочки, щоб жили в парі, як голубочки”*), міцне здоров'я й довголіття (*“Дарую дуба, що в дуброві, будьте дужі та здорові”*); за розвитком і ростом дерева передбачали урожай і погоду, визначали пору сівби, – *“багато жолудів на дубі – тепла зима і родюче літо”*, *“дуб зеленіє раніше ясена – на сухе літо”*, *“коли зацвіте дуб, починають сіяти горох”*, *“як жолудів є багато, буде цього року добре жити”*» [8, с. 203].

Концепт дуб у творі Лесі Українки має такі лексичні різновиди: дубоньку, друже. Крім того, утворює такі сполучення: «пеньок дубовий», «дубовий гай». 1. Дубоньку: *«Гей, дубоньку, чи будеш ти стояти, як сива голова моя схитнеться?»* [22, с. 84]. Тут ми бачимо сприйняття дуба як живої істоти, тобто відбувається персоніфікація. 2. Друг: *«Лев: Де-де! це й не такі були дуби, та й тії постикали... Зелений же хоч до морозу, кучерявий друже»* [22, с. 84]. Якщо звернутися до контексту, то виявляється, що назву характеризують означення, які актуалізують слово «мудрість»: поважний, столітній, прастарий. Килина каже: *«Велике щастя – дуб!»* [22, с. 112], а коли у творі дуб зрубали, тоді втратили щастя, адже знищили мудрість і загубили сенс людського життя.

У лінгвокультурному полі концепту *калина*, окрім найбільш поширеного значення «краса дівчини», присутня нота трагізму. Інколи трактується ця лексема як «моральна чистота». Постійна сема «дівоча чистота» сприяє розширенню сполучуваності слова-символу. Словосполучення *ламати калину, втратити калину, губити калину, продати калину* пов'язані з забороненими діями, на які в народі покладено табу. У «Лісовій пісні» наявний такий символ значення *калини* – втрата краси, кохання, дівочтва. Наприклад, «Злидні. Дай калину оту, що носиш коло серця! Дай! Мавка: Се кров моя!.. <...> Один Злидень кидається їй на груди, смочче калину, інші сіпають його» [22, с. 107]; або «Калина так хизується красою, що байдуже їй до всього на світі» [22, с. 36]. Словник-довідник указує нам: «Калина – символ здорової повносилої жінки взагалі (“Молода, як ягода, червона, як калина, солодка, як малина”); хоч при цьому достиглі ягоди – то зріла жінка, а зламана калина – покинута жінка; калина – взагалі символ духовного життя жінки: її дівочість, краса та кохання, заміжжя, радість і горе, родинні почуття; тому калина широко представлена у весільному обряді (цвітом оздоблюють убрання нареченої, короваї та гільце, кетяги влітають у весільний вінок; розквітла щойно калина символізує незріле ще кохання: *ламати калину* – також одружуватися на дівчині; *ходити по калиновому мосту* – пізнати кохання» [8, с. 269].

Аналіз значення концептів на позначення назв рослин у драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки свідчить, що кожна назва не є використаною бездумно, кожна з них несе за собою глибокий культурний контекст життя українського народу. Виступаючи засобом змалювання пейзажу та підкреслення психологічного стану персонажів, аналізовані концепти виступають допоміжним засобом у розкритті ідеї твору: природа та відносини – тісно взаємопов'язані та повинні бути у гармонії один з одним.

**Дослідження лінгвокультурного концепту *вінок* у творах Лесі Українки за допомогою корпусів текстів.** Сучасні комп'ютерні програми дозволяють знаходити потрібні приклади з корпусів текстів, що допомагає швидше знайти потрібну інформацію в порівнянні з традиційною методикою збору прикладів вручну. Тому за допомогою корпусу текстів української мови з'ясуємо значення лінгвокультуреми *вінок* на основі аналізу творів Лесі Українки. Для аналізу беремо фактичний матеріал з алфавітно-

частотного словника лексики прижиттєвих видань Лесі Українки («На крилах пісень», «Думи і мрії», «Відгуки», поеми «Давня казка», «Роберт Брюс») [17].

Основне значення лексеми *вінок* зафіксоване у тлумачному словникові української літературної мови: 1) квіти, листя, гілки т. ін., сплетені в коло, яким звичайно прикрашають голову [16, с. 677]. Там же записані й додаткові значення: 2) ритуальний атрибут у весільному обряді як символ щасливого подружнього життя, продовження роду; атрибут обрядів весняного циклу і купальських ігрищ; 3) своєрідний символ Матері-Землі, її життєдайної сили, таїни її вінчання зі святим духом зоряного Неба; 4) символ гідності [16, с. 677]. Цікавими для нашого дослідження є, звісно, додаткові значення слова.

Більш детально культурологічний шар концепту прослідковується у визначеннях слова в етнокультурологічних роботах. За даними словника знаків української етнокультури В. Жайворонка, традиційний вінок має всього дванадцять квіток, і кожна квітка, кожна стрічка різного кольору, вплетені у вінок, є якимось символом: блакитна – небо, вода; зелена – молодість; жовта – сонце; рожева – достаток; коричнева – земля; фіолетова – мудрість; червона – кохання; малинова – щирість. Вінок з квітів, особливо червоних, – це символ молодості, дівочої чистоти, цноти, кохання та дівування, тому «вінок» (чесність дівчини) здавна глибоко бережеться в родині; також символізує жіночий оберіг – знімає біль і береже волосся. Вінок здавна став символом українського народу [8, с. 97].

У творах Лесі Українки концепт *вінок* має своєрідне культурологічне значення, яке відображає риси українського народу. У частотному словнику зазначених текстів [17] подано 19 випадків уживання аналізованої лексеми. Слово *вінок* є в таких реченнях: «*І гіллячко, і віночок вже вити пора*» (із збірки «На крилах пісень»); «*Ой розбила вінка буря, таки ж не втопила, а від нього синя хвиля геть почервоніла*» (із збірки «Відгуки»); «*Та віттям гордеє чоло вінчають?*» (із збірки «На крилах пісень»); «*І ллються, і ллються без примусу, вільно, Недбалі про славу й вінки, І линуть з північними вітрами спільно високо під ясні зірки*» (із збірки «Думи і мрії»); «*Давно пора минула таких червоних необачних слів; либонь, вона й сама про них забула – хто дбає про вінки, що замолоду плів?*» (із

збірки «Відгуки»); «Голос блискучий, мов крига ясная, Штучнії співи дзвінкі Тишлили так, і юрба нависная **Кидала квіти й вінки**» (із збірки «На крилах пісень»); «Над хвилями моря, на скелі Хороша дівчина сидить, В **лавровім вінку** вона сяє, Співецькою ліру держить» (із збірки «На крилах пісень»); «З храму виходить хор дівчат тавридських у білих одежах і в зелених вінках, Дівчата **прикрашають** п'єдестал статуї квітками та **вінками** і співають» (із збірки «Відгуки»); «У кожного люду, у кожній країні Живе такий спогад, що в його в давнині Були золотії віки, Як пісня і слово були у шанобі В міцних сього світу; не тільки на гробі **Складались поетам вінки**» (із збірки «Відгуки») [17].

Із таких прикладів бачимо, що концепт *вінок* вживається у творах Лесі Українки у словосполученнях: *вити віночок*; *розбила вінка буря*; *чоло вінчають*; *прикрашають вінками*; *недбалі вінки*; *кидали вінки*; *дбати про вінки*; *складались вінки*; *лавровий вінок*. Такі словосполучення відбивають закріплені у свідомості носія мови культурологічний контекст і мають такі семантичні поля: *вити віночок* – плести вінок, що дівчата пускають на воду в перший день Петрівки (Неділю всіх Святих), напередодні дня Святої Трійці, у Клечальну суботу; *розбила вінка буря* – до нещастя, смерті; *чоло вінчають* – прикрашати вінком; *кидати вінки* – як символ побажання щастя; *дбати про вінки* – дбати про дівочу чистоту; *лавровий вінок* – відзнака за певні досягнення, перемогу; *складати вінки комусь* – ознака пошани; *прикрашати вінками* – надавати привабливішого вигляду.

Так, концепт культури *вінок* метафоризує в творі як матеріальне значення (елемент прикрас), так і фонові знання, що пов'язані з українською культурою, звичаями, обрядами (пізнання, виховання) і ці значення є нерозривними та послідовними.

Проаналізувавши особливості концептів культури у творах світової літератури, зокрема таких: роман Роберта Стівенсона «Острів скарбів», роман Кена Кізі «Політ над гніздом зозулі», новела Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном», повість «Гранатовий браслет» Олександра Купріна, роман-притча Пауло Коельо «Алхімік» та драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», – визначили, що вони відіграють роль ключової метафори твору. З'ясували, що корпуси текстів є зручним засобом для роботи з творами письменників, що надають можливість проникнути в

глибини народного світосприйняття, відтворити відповідну національно-специфічну картину національної культури.

Виокремили таку функцію, концепту культури, що відіграють функцію ключової метафори – хронотопу твору. Таким є концепт *дорога* в авантюрно-пригодницькому романі «Острів скарбів»: він метафоризує життєвий шлях, допомагає описати особливі риси дорослішання, переходу з одного стану в інший. У формуванні художнього мікросвіту виконує антропоцентричну, символічну, онтологічну, сюжетотвірну, прагматичну й естетичну функції.

Часто ключовий концепт твору стає елементом його назви, як у романі Кена Кізі «Політ над гніздом зозулі». Джерелами концептуальної картини світу художнього дискурсу Кена Кізі є універсальні концепти – *людина, особистість, свобода* – та символічні концепти культури – *зозуля, гніздо, політ*, що виділяються за допомогою лінгвокогнітивного аналізу та декодування назви твору на основі фонових знань, що активно діють у когнітивній побудові структури мовної картини світу письменника. Назва роману містить посилання на сам процес читання постмодерністського роману – це своєрідний політ над гніздом зозулі.

Знаковою є концептосфера назви новели Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном». Концепти-метафори *три, зозуля, сосна, ромашка, лист, річка, колосок*, які відіграють важливу роль у розкритті основної теми – «всевишнього» кохання, передають загальнонародне значення та особистий світогляд митця, допомагають розкрити внутрішні переживання, дослідити психологічно-емоційний стан персонажів, пояснити їхні вчинки.

Концепти культури можуть бути використані у творі для передавання ідеї твору. Провівши компаративний аналіз концепту *любові* та її метафоризацію у представників літератури двох різних народів на прикладі творів «Три зозулі з поклоном» Григора Тютюнника та «Гранатовий браслет» Олександра Купріна.

Ключовим концептом у О. Купріна виступає *гранатовий браслет*, що метафоризує *любов* всеосяжну, всевишню. Так само у новелі «Три зозулі з поклоном» ключовим є концепт *любові*. У новелі Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном» зустрічається концепт *лист*, що допомагає розкрити ідею твору – возвеличення любові як найвищої духовної цінності, що піднімає людину над

буденністю, очищує її душу. Концепт-деталь лист метафоризує нерозділене кохання та зв'язок між двома закоханими людьми. Він ніби зміщує часові площини, ніби наближає батька до сина, дружину до чоловіка, але головне – закохану душу до репресованого коханого. Ключовий концепт *любові* у творах представлений через різні життєві історії, і в той же час подібні через яскравість опису сили всеосяжного непереборного всевишнього почуття любові. Надзвичайно вдало автор зміг втілити в своєму витворі мистецтва безкінечну й безсумнівну глибину справжнього кохання й обережне ставлення людей до ближніх, що боялися образити один одного, зберігаючи найвищу цінність – людську душу.

Концепти культури, що відіграють роль метафори у творі, можуть виконувати і функцію передавання психологічного наповнення твору. Такими виступають концепти-кольороназви в новелі Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном». Добір ключових кольорів (*синій (голубий), помаранчевий (рудий), жовтий (золотий), чорний, сірий (сивий)*) у новелі зумовлений їх культурологічним та психологічним значенням і підпорядкований розкриттю головної думки твору. Барви тут виконують важливу роль у відображенні дійсності і в змалюванні внутрішнього світу персонажів, адже вони підсилюють психологічний стан героїв, виступають засобом передачі емоцій та душевних переживань.

Концепт може виступати метафорою свідомості персонажа. Концепт *сон* у романі-повісті П. Коельо «Алхімік» виконує ідейно-композиційну й характерологічну функції. Використання інтертекстуальних згадок сну позбавляють твір замкненості, надають йому інтерпретаційних можливостей, указують на позачасову глибину змісту. Сон виступає лейтмотивом твору, виступає метафорою мрії, скарбу, долі, призначенням тощо. За допомогою концепту *сну* підкреслюється жанр – притчовий характер твору. У притчі фігурують чотири сни, кожний із яких виконує свою функцію.

Концепти також часто виступають засобом змалювання пейзажу та підкреслюють ідею твору. Зокрема такими є розглянуті нами концепти на позначення рослин у драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня». Виступаючи засобом змалювання пейзажу та підкреслення психологічного стану персонажів, концепти *дерево, терен, верба, дуб, калина* виступають допоміжним засобом у

розкритті ідеї твору: природа та відносини тісно взаємопов'язані та повинні бути в гармонії один з одним.

Проаналізувавши концепти культури, що метафоризуються у творах світової скарбниці літератури, визначили, що такі концепти виступають як спосіб індивідуального й загального самовираження, демонструючи елементи індивідуально-авторської та національних концептосфер.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в компаративному аналізі використання зазначених концептів культури в творах сучасної світової літератури з метою визначення когнітивної природи літературного дискурсу та способів структурування авторами художнього сприйняття дійсності.

## Література до розділу 2

1. Кіс Т. Є. Еволюція художньої метафори: лінгвокультурний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2001. 20 с.
2. Соснин А. В. Когнитивная метафора как средство формирования концепта. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017. Т. 9. № 1. С. 156–163.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.
4. Стівенсон Р. Л. Острів скарбів / пер. з англ. Ю. Корецького. *АєЛіб*: бібліотека світової літератури : сайт. URL: [https://ae-lib.org.ua/texts/stevenson\\_treasure\\_island\\_ua.htm](https://ae-lib.org.ua/texts/stevenson_treasure_island_ua.htm) (дата звернення: 23.10.2021).
5. Элиаде М. Избранные сочинения. Миф о вечном возвращении. Образы и символы. Священное и мирское. Москва : Ладомир, 2000. 414 с.
6. Кізі К. Над зозулиним гніздом / пер. з англ. Н. Тисовська. Київ : KM Books, 2017. 352 с.
7. Kesey Ken. One Flew Over the Cuckoo's Nest. New York, 1996. URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=c3R1ZGVudC5iY3Nkbmkub3JmfG1yLWFsYmFuby1ob21lcGFnZXxneDo0OTczM2FhMjc3MjQ3NGZl> (дата звернення: 23.10.2021).
8. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
9. Коцура В. П., Потапенко О. І., Дмитренко М. К., Куйбіда В. В. Словник символів культури України. 3-є вид. Київ : Міленіум, 2005. 352 с.
10. Тютюнник Г. Три зозулі з поклоном. *УкрЛіб*: бібліотека української літератури : сайт. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=446> (дата звернення: 28.10.2021).

11. Ганіч Н. «Сильне, як смерть», кохання у творах «Три зозулі з поклоном» Гр. Тютюнника і «Гранатовий браслет» О. Купріна : урок компаративного аналізу в 11 класі. *Дивослово*. 2009. № 3. С. 12–15.

12. Рассказова Л. В. Смысловая та композиційна роль сонати Бетховена в повісті О. І. Купріна «Гранатовий браслет». *Література в школі: науково-методичний журнал*. 2007. № 7. 2007. С. 8–12.

13. Купрін О. Гранатовий браслет / переклад з рос. О. Кудіна. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3460> (дата звернення: 21.11.2021).

14. Полная энциклопедия символов / упоряд. В. М. Рошаль. Москва, 2003. 528 с.

15. Брэм Г. Б. Психология цвета / пер. с нем. М. В. Крапивкиной. Москва : АСТ : Астрель, 2009. 158 с.

16. Словник української мови : в 11 томах / гол. ред. кол. І. К. Білодід. Київ : Наук. думка, 1970 – 1978.

17. Корпус текстів української мови. URL: <http://www.mova.info/corpus.aspx?l1=209> (дата звернення: 21.11.2021).

18. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. 5-е вид. Корсунь-Шевченківський : ФОП Гаврищенко В. М., 2015. 912 с.

19. Романенко О. Семантичне дзеркало сну в українській високій і масовій літературі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Літературознавство, мовознавство, фольклористика. 2012. Вип. 23. С. 16–21.

20. Коельо П. Алхімік. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=8013> (дата звернення: 10.12.2021).

21. Капська А. З історії народних назв квітів. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 2. С. 82–83.

22. Українка Леся. Лісова пісня. Київ : Дніпро, 1964. 124 с.



## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ МОВНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

Модернізація вищої освіти в Україні зумовлена інноваційними потребами й запитами суспільства і спрямована на досягнення якості освіти особистості, оскільки рушійною силою суспільного прогресу нинішньої цивілізації є наука й освіта. Сучасному українському суспільству необхідні компетентні фахівці, які мають не лише професійні знання та сформовані уміння й навички, але й здатні бути відповідальними у прийнятті рішень у ситуаціях вибору, мобільними, конструктивними, уміти реалізовувати свої креативні здібності й творчо мислити. Разом з тим молодь необхідно орієнтувати на соціально-культурний розвиток особистості, яка стане не лише професіоналом за обраним фахом, а й культурно розвиненою, високо освіченою людиною та носієм новітніх знань [1].

Становлення особистості, на думку американського психолога А. Маслоу, це рух ідеалу, у ролі якого виступає особистість, котра всебічно себе реалізувала, осмисливши людське життя через свідомість, через систему мовних знаків (слів), що збагачуються впродовж усього життя [2].

Фундаментом існування цілісного українськомовного соціуму сьогодні є мовна освіта молоді, яка в майбутньому визначатиме вектор розвитку держави в межах людської цивілізації. Дві головні ролі – навчальна та виховна, – що виконує мовна освіта XXI ст. для суспільства, сприяють формуванню світогляду людини як певного цілісно-субординованого її погляду на світ у цілому й місця в ньому особистості, що й зумовлює в кожній конкретній ситуації вибір одного з багатьох можливих видів її цілеспрямованої діяльності [3, с. 960].

Мовна освіта – це одна з підсистем сфери освіти, де мова й освіта виступають як соціальні явища, в основі яких лежить

комплексний системний характер. Мова і мовна освіта формуються в певному соціальному контексті, оскільки мова реагує на зміни в суспільстві залежно від змін у змісті історичної епохи, тобто від характеру історичних обставин, за яких відбувається її функціонування. Слід зазначити, що розвиток особистості здійснюється за допомогою вивчення мови і в процесі засвоєння індивідом мови як засобу міжкультурної взаємодії та пізнання [4, с. 87].

Мовна освіта – це мікромодель у синергетичній моделі загальної освітньої парадигми. Ефективність моделювання сучасної парадигми мовної освіти, зокрема засобами української мови та літератури, визначають такі чинники: «соціально-історичні (реалізація вимог Болонського процесу у ВНЗ, Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти, Закону про вищу освіту в Україні); тип навчального закладу; кількість годин, що відводиться на вивчення дисципліни; підходи і принципи організації навчання та його зміст» [5, с. 160].

У Національній стратегії розвитку освіти першочерговим завданням коригування освіти визначено зміну змісту навчання, очищення від надмірної інформативності, пізнання людиною себе, систематичне оновлення змісту навчання [6]. Зміст освіти, на думку В. Кременя, – це «система компетентностей, яка повинна бути сформована в процесі освіти з урахуванням самовизначення особи, створення умов для її самореалізації, перспектив розвитку світової спільноти» [7, с. 5–11]. Тому компетентнісний підхід на сьогодні є пріоритетним у розвитку сучасної вітчизняної системи освіти, оскільки незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки майбутніх філологів. На думку вчених, набуття знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї умінь швидко реагувати на запити часу [8].

Мовна освіта має забезпечувати підготовку фахівця, який адаптований до життя у світі різноманітних зв'язків, тому дуже важливо навчити молодь комунікувати і між собою, і з іншими людьми. Не менш важливим сьогодні є і виховання справжніх патріотів країни, де українська мова як мова незалежної держави

стає потужним національно-об'єднувальним чинником. І саме зростання соціальної ролі молодого людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості, здатної вміло послуговуватись засобами мови в різних життєвих ситуаціях, готової зберігати й примножувати цінності та ідеали українського народу [9, с. 87], оскільки зміна соціально-економічних умов, моральних і культурних пріоритетів орієнтує сучасну освіту на формування творчої, мобільної, комунікабельної особистості. «Значення, яке сьогодні надається комунікативним зв'язкам у міжособистісному й професійному спілкуванні, актуалізує проблему формування комунікативної компетентності, що належить до ключових, особливо значущих для професійного зростання людини. Її формування стає одним із провідних завдань освітніх закладів, а в основу розроблення державних стандартів освіти, у тому числі й чинних програм з мовознавчих дисциплін, покладено компетентнісний підхід до організації сучасного освітнього процесу» [10, с. 62], – зазначають автори практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі.

Процес навчання української мови майбутніх філологів спрямований на формування комунікативної компетенції, оскільки вона, за класифікацією Ф. Бацевича, перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини [11, с. 126]. А тому основною метою мовного навчання є формування комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста, попри те, що в лінгводидактиці й до сьогодні немає єдиного підходу до визначення її структури.

Формування мовної особистості у вищій школі на сході України, де російська мова продовжує функціонувати поряд з українською на всіх рівнях, залишається складною. Більшість студентів – майбутніх філологів – російськомовна й послуговується українською мовою лише на заняттях мовознавчого циклу, сприймаючи мову лише як засіб спілкування з викладачем, а не як внутрішню сутність людини, складову її свідомості, мовомислення, її мовно-культурної особистості. Це у свою чергу актуалізує питання розвитку мовної стійкості майбутніх філологів в умовах російсько-української двомовності східного регіону країни.

Формування комунікативної компетенції (у поєднанні з лінгвістичною та мовною) є важливим завданням викладання

дисциплін мовознавчого циклу у вищій школі. Виділені компетенції є суттєвими кваліфікаційними характеристиками кожної мовної особистості з огляду на вимоги до якості підготовки майбутніх філологів.

Проблеми формування комунікативної, мовної та лінгвістичної компетенцій активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, зокрема Л. Бахман, Ф. Бацевич, О. Біляєв, К. Везетіу, М. Вятютнев, Н. Гез, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, А. Палмер, М. Пентилюк, Л. Решетняк, Т. Симоненко, В. Топалова та ін. Зазначені компетенції тісно взаємопов'язані, а формування комунікативної компетенції, на думку дослідників, можливе лише на основі лінгвістичної та мовної компетенцій.

Вивчення мовознавчої літератури засвідчує, що поняття мовної стійкості в лінгвістичному аспекті є предметом зацікавлення таких мовознавців, як Б. Ажнюк, Т. Бурда, Т. Гуменюк, Г. Залізник, Л. Масенко, Л. Мацько, О. Михальчук, О. Селіванова, С. Соколова, Л. Підкуймуха, К. Тищенко, О. Ткаченко. У лінгводидактиці означену проблему розглядають з погляду формування національно-мовної / мовної / мовленнєвої особистості в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови, зокрема Н. Голуб, Т. Груба, Н. Дика, С. Караман, О. Кулик, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк.

Сьогодні навчання майбутніх філологів у процесі вивчення дисциплін мовознавчого циклу спрямовується на формування мовної особистості, яка має вироблену систему лінгвістичних знань, здатна репродукувати мовленнєву діяльність у будь-якій ситуації, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову та сприяє її розвитку. На думку О. Мазепової, це мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного спілкування літературною мовою» [12]. Мотиваційно-поведінковий складник для такої мовної особистості стає актуальним, бо активізує діяльнісне ставлення до мови, тобто

така людина діє відповідно до власної ціннісної парадигми, має високий рівень мовної та комунікативної компетенції.

Зміна вектора сучасної мовної освіти з логоцентричної на антропоцентричну зумовила необхідність зміни її методологічної позиції. З одного боку, центром мовного освітнього простору відповідно до антропоцентричного світоглядного переконання є мовленнєва особистість, яка вільно й ефективно спілкується, підготовлена до умов успішної життєдіяльності в соціумі, а з другого – формування мовної особистості є важливою глобальною тенденцією, унаслідок того, що оточення людини стає полікультурним і соціально-орієнтованим на розвиток людини і цивілізації в цілому, більш відкритим для формування міжнародного освітнього середовища, національним за характером знань, і залучення людини до світових цінностей [13, с.274]. Змістом сучасної мовної освіти є те, що навчання української мови спрямоване в першу чергу на розвиток мовної особистості, її комунікативної компетентності, національної свідомості, толерантності у ставленні до представників інших культур.

Як міждисциплінарний термін дефініція «мовна особистість» функціонує в наукових розвідках таких учених, як Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, І. Бех, Г. Богін, Л. Варзацька, В. Виноградов, С. Воркачов, І. Зимня, І. Зязюн, С. Єрмоленко, В. Карасик, Ю. Караулов, В. Красних, В. Кремень, Т. Кочеткова, В. Кононенко, Л. Мамчур, В. Маслова, Л. Мацько, О. Семенов, М. Плющ, Ю. Прохоров, Т. Радзівєвська, К. Седов, І. Синиця, Л. Скуратівський, С. Трифонова, В. Фурманов, В. Шаховський, М. Черкасов, І. Ющук, І. Хом'як та ін. Вітчизняні лінгводидакти О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Струганець та ін. досліджують мовну особистість у процесі комунікації.

Л. Паламар стверджує, що мовна особистість не є частково-аспектним корелятом особистості взагалі, яким є правова, економічна чи етична особистість. Мовна особистість – це значно повніше поняття, ніж особистість. Це комплекс протиріч між стабільністю й змінністю, стійкістю мотиваційних передумов і здатністю піддаватися зовнішнім впливам і взаємовпливам [14, с. 2–3]. Розвиток мовної особистості, за твердженням дослідниці, триває все життя людини, розширює пізнавальну і професійну сферу на

різних етапах її розвитку і великою мірою залежить від рівня засвоєння й опанування мови, сприяє розвитку свідомості людини, її інтелекту, професіоналізму. В. Красних розглядає мовну особистість як складний феномен, виділяючи «1) людину, яка говорить – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність; 2) мовну особистість – особистість, яка реалізує себе в комунікації, вибирає та здійснює певну стратегію і тактику спілкування, вибирає та використовує певний набір засобів – як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних; 3) комунікативну особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації» [15, с. 17]. Є. Боринштейн характеризує мовну особистість як таку, що «виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження й закріплення соціальних відносин та взаємодії. Це особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин» [16, с. 63–72]. Для А. Богуш мовна особистість – це високорозвинена особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнонародської культури, яка має соціокультурний і мовний запас, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння та навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення [17, с. 36]. М. Пентилок під мовною особистістю розуміє людину, що «володіє виражальним багатством мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток» [18, с. 59], носія мови, який «добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку» [19, с. 85].

На думку лінгводидактів, добір навчального змісту й організація навчання української мови повинні здійснюватися на визначених сучасністю підходах – основних стратегічних напрямках, які охоплюють усі компоненти системи навчання [10, с. 23]. Серед провідних підходів важливим для організації навчання мовознавчих дисциплін, на наш погляд, є комунікативно-діяльнісний підхід, що забезпечує засвоєння мови в її комунікативній функції, у процесі діяльності з позамовною метою. Це у свою чергу передбачає

залучення здобувачів вищої освіти до різноманітних видів діяльності, насамперед мовленнєвої, яка на сучасному етапі розвитку лінгвістичних і психологічних наук розглядається як особливий вид діяльності, спрямований на формування та формулювання думки (предмета мовленнєвої діяльності) засобами мови та способом мислення. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови передбачає суб'єкт-суб'єктну організацію навчального процесу, основою якого є комунікативна діяльність особистості, зорієнтована на вивчення мови в динаміці мовотворення, дослідження мовних одиниць в умовах мовленнєвого акту, виявлення відмінностей функціонування засобів мови в різних ситуаціях спілкування.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови лінгводидакти розглядають як комунікативно компетентнісний, бо він забезпечує виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності для формування комунікативних умінь і навичок [20, с. 174]. М. Пентилок зазначає, що «формування комунікативної компетенції справді є нагальною проблемою сучасної мовної освіти, а компетентнісний підхід до навчання української мови є одним з актуальних поряд з особистісно- й діяльнісно-орієнтованим, когнітивно комунікативним, функціонально-стилістичним та ін.» [18, с. 50].

Відомі міжнародні організації, які працюють у сфері освіти, – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейської співпраці і розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо – в ієрархії компетентностей виділяють ключові (базові, метапредметні), загальнопредметні та предметні [21, с. 65–69].

Формування ключових компетенцій у майбутніх філологів забезпечується компетентнісним підходом до навчання, основним завданням якого є всебічний розвиток особистості здобувача вищої освіти, його теоретичного мислення, мовленнєвої інтуїції та здібностей, опанування культури мовленнєвого спілкування й поведінки.

Компетентнісний підхід до навчання є основним у процесі формування комунікативної, мовної та лінгвістичної компетенцій. Більшість учених відносить комунікативну компетенцію до ключових, метапредметних, яка в процесі вивчення мови набуває

статусу загальнопредметної та предметної. Комунікативна компетентність – це категорія, яка своїм змістом зорієнтована безпосередньо на практичний аспект навчання мови, до того ж вона визначає спрямованість навчального процесу і є домінантною. Ця категорія є поліфакторною щодо своїх складників, а тому утруднює теорію її осмислення і не дозволяє дійти висновку щодо єдиного визначення цього поняття [22]. Уміння, що використовує людина в процесі своєї мовленнєвої діяльності, як стверджує М. Пентилюк, називаються комунікативними вміннями, що ґрунтується на чіткому усвідомленні дії, її складу, структури [23]. С. Єрмоленко до комунікативних залучає вміння слухати (розуміти мовлення у звуковому оформленні), уміння говорити (висловлюватися в усній формі), уміння читати (розуміти мовлення в його графічному оформленні), уміння писати (висловлювати думки в письмовій формі) [24, с. 42–46]. Отже, комунікативно компетентна особистість здатна вільно спілкуватись і висловлюватись з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовленнєвої культури.

Для якісної практичної реалізації компетентнісного підходу необхідна екстраполяція його ідей на педагогічний процес [25]. Нова мета навчання є особливістю компетентнісного підходу, тому необхідною є адаптація до неї всіх компонентів навчального процесу: лише за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності учнів/студентів як інтегрованого результату навчання. Роль компетентностей у проектуванні освітніх програм та організації навчального процесу набуває системоутворювального характеру: акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче й може викладач, на те, що потрібно тому, хто навчається. За компетентнісного підходу увага зосереджується на результаті освіти, а не на процесі, тому первинною та системоутворювальною стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова (що аж ніяк не зменшує її важливості), а результативна, виражена в термінах компетентностей [26, с. 13–26].

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Сериков [27, с. 7–13], котрий уважав, що саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду розв’язання життєвих проблем, виконання

ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість здобувача вищої освіти, а розвиток умінь саме розв'язувати проблеми, що виникають у життєвих ситуаціях.

Сутність компетентнісного підходу стосовно вищої освіти, за О. Глузманом, полягає в тому, що:

- компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;
- компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою;
- компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо [28, с. 51–61].

Теоретичні й прикладні питання реалізації компетентнісного підходу в освіті України, досліджувані українськими науковцями і практиками (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубацова), дозволили сформулювати перелік ключових компетентностей, до яких належать: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язбережувальна, які деталізуються в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів [29].

Сучасна лінгводидактика представлена різними трактуваннями поняття «компетентність». Як зазначає О. Трифонова, стрижневими поняттями компетентнісного підходу є компетентність і компетенція, які дотепер не мають однозначного визначення (їх співвідношення між собою та змістове наповнення окремими авторами трактується по-різному) і є предметом наукових дискусій. У своєму дослідженні науковиця компетентність розглядає як «інтегровану особистісну якість, що акумулює в собі: систему знань, умінь і навичок, набутих не тільки у процесі організованого навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти та впливу стихійного середовища; ціннісні орієнтації й настанови; певний життєвий досвід, який сприяє ефективній продуктивній діяльності в

певній соціальній сфері і є результатом набуття освітньо-предметних компетенцій», а компетенцію – як «відчужену від суб'єкта наперед задану соціальну вимогу щодо освітньої підготовки дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок відповідно до її вікових особливостей у конкретній освітньо-предметній галузі <...> чи змістових лініях» [30, с. 14]. М. Пентилюк компетенцію і компетентність співвідносить як загальне та конкретне, компетентність, на її думку, може мати людина, яка має конкретні знання в певній галузі [18]. С. Клепко визначає компетентність як інтегративний результат освіти, який включає такі компоненти: знання, що передбачають переведення різноманітної інформації у форму власної діяльності, тобто розуміння, за допомогою якого способом можна здобути це знання; цінності, критичне мислення, тобто адекватне оцінювання себе, важливості конкретного знання для власної діяльності [31, с. 5–14]. А. Хуторський визначає компетентність як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, можливостей), що обумовлені досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно вагомій сфері, а компетенцію – як «відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі [32, с. 63–64]. І. Зязюн під компетентністю розуміє «здатність вирішувати професійні завдання певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду», відповідно компетенція – це «простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста» [33]. Н. Бібік, розглядаючи компетентність в освіті, розуміє її як набуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства, а компетенцію – як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [34, с. 52]. Л. Мамчур акцентує увагу на тому, що в сучасній методичній науці компетентність і компетенція є поняттями взаємопов'язаними й узаємозалежними, проте не тотожними. Науковиця доводить, що «ці два терміни різні, і найбільш вдалими видаються трактування “компетенції” як стандартного,

загальновизнаного нормативного поняття, а “компетентності” як вияву власних знань і вмінь, що може стосуватися індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів» [35, с. 29]. У визначенні компетентності майбутніх філологів нам імпонує думка Л. Рускуліс, яка вважає, що «компетентний учитель української мови – це особистість, яка має достатній обсяг знань із мовознавчих дисциплін, уміє практично застосувати їх й при цьому відзначається неординарністю, креативністю, готова підвищувати свій фаховий рівень, знаходиться в постійному науковому пошуку» [36, с. 30].

Підготовка майбутніх філологів до ефективного мовленнєвого спілкування українською мовою, що передбачає готовність до розуміння мовлення інших і здатність до власної мовленнєвої діяльності є надзавданням вищої педагогічної школи, оскільки вони будуть реалізовувати основну мету навчання рідної мови в середній школі – формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка вмітиме вільно, комунікативно доцільно послуговуватись засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто забезпечувати належний рівень комунікативної компетенції. Знання української мови також формує державномовну компетентність особистості, яку визначаємо як «індивідуальний рівень засвоєння державної мови; глибоке, усвідомлене й бездоганне послуговування нею відповідно до мети спілкування в усній і писемній формах; використання мовних одиниць згідно з літературними нормами; орієнтування в історичних і сучасних мовних процесах, що допомагає фахівцеві в галузі освіти визнавати, ідентифікувати та розв’язувати мовні проблеми; є індикатором професійного й життєвого акме. Вільне послуговування мовою – необхідний складник загальномовної компетентності майбутнього професіонала, що формується й удосконалюється протягом усього життя» [37, с. 189].

Надзвичайно важливою є також загальнокультурна компетенція, основу якої складають загальнолюдські цінності, національно-культурне надбання народу. Здійснення будь-якої діяльності, соціальна взаємодія в усіх суспільних сферах неможливі без такої компетенції, як мовна, – рідномовна для взаємодії в національному середовищі та чужомовна для налагодження й

підтримки міжнаціональних контактів [38, с. 219]. Мова є найбільш ефективним знаряддям набуття всіх суспільно значимих компетенцій, формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти до загальних компетенцій належать: знання про світ, національну та загальнолюдську культуру; уміння й навички; здатність до навчання; індивідуальний життєвий досвід, а до складу комунікативних компетенцій – лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти [39]. У Проєкті Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі») до переліку загальних компетентностей віднесено «уміння спілкуватися усно та в письмовій формі першою мовою» (рідною мовою) [40, с. 37]. У «Словнику компетенцій» (Competency Dictionary) Гарвардського університету усне повідомлення або письмове спілкування тлумачиться як компетентність [41], хоча, на наш погляд, такий підхід є дещо спрощеним, оскільки не відображає інших важливих складових процесу спілкування, зокрема якості мовлення стосовно дотримання мовних норм, змістового наповнення, почуттів щодо мови, світогляду та особистого досвіду мовця.

Поняття комунікативної компетентності в сучасну науку ввів соціолінгвіст Д. Хаймс як альтернативе поняття лінгвістичної компетентності Н. Хомського, автора лінгвістичної теорії ідеального спікера-слухача з ідеальними лінгвістичними знаннями, на якого не впливають когнітивні та ситуаційні фактори під час розмови. Д. Хаймс наголошував на необхідності розрізнення лінгвістичної компетентності, тобто здатності продукувати та розуміти граматично правильні речення, та комунікативної компетентності, – здатності продукувати й розуміти речення, які підходять до конкретної ситуації. Він визначив комунікативну компетентність як «знання правил для розуміння та продукування як преференціального, так і соціального значення мови» [42, с. 247]. Науковець підкреслював, що знання граматичних правил не є достатнім для опанування мови та комунікації, тобто дослідник відносив комунікативну компетентність не лише до теоретичних, але і до практичних потреб. Він уважав, що комунікативна компетенція – це внутрішнє знання ситуативної доцільності мови.

З часом поняття комунікативної компетенції, яке часто вживалося як синонімічне до поняття «комунікативна компетентність», набуло багатьох трактувань як у працях зарубіжних, так і вітчизняних учених, зокрема було розглянуто його лінгвістичні, прагматичні, соціолінгвістичні та інші аспекти.

В українській лінгводидактиці комунікативна компетенція трактується як здатність послуговуватись мовою залежно від ситуації, як особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування чи спеціально організованого навчання [19, с. 70] або розглядається як знання, уміння й навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Сформована комунікативна компетенція передбачає обізнаність майбутніх філологів з основними поняттями лінгвістики мовлення, а саме: стилі, типи мовлення, побудова опису, розповіді, роздуму, способи зв'язку речень у тексті; уміння й навички аналізу тексту, а також формування власне комунікативних умінь і навичок мовленнєвого спілкування відповідно до різних сфер і ситуацій спілкування, з урахуванням адресата, стилю. Учені Дж. Віманн та П. Бекланд, вивчаючи комунікативну компетентність з погляду педагогічної науки, визначили комунікативну компетентність як «здатність комуніканта обирати серед доступних комунікативних типів поведінки для успішного досягнення своїх міжособистісних цілей протягом зустрічі, підтримуючи лінію партнера в межах ситуації), тим самим підкреслюючи, що комунікативна компетентність належить як до знань, так і до поведінки людини [43, с. 188].

У словнику методичних термінів В. Ульріха зміст поняття комунікативна компетенція визначено як поєднання: а) лінгвістичної компетенції – здатності розуміти/продукувати необмежену кількість правильних у мовному плані речень за допомогою засвоєних правил їх поєднання; б) вербально-когнітивної компетенції як здатності обробляти, групувати, запам'ятовувати та за необхідності згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; в) вербально-комунікативної компетенції, що означає здатність урахувувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій; г) метакомпетенції, тобто розуміння та

знання понятійного апарата, аналізу та оцінювання засобів мовленнєвого спілкування [44, с. 17–24].

Сьогодні в лінгводидактиці немає єдиного підходу до визначення структури комунікативної компетенції. Зразковим стало виділення в її структурі чотирьох компонентів: граматичної (слова і правила), соціолінгвістичної (правильність), дискурсивної (зв'язність і логічність) та стратегічної (доречне використання комунікативних стратегій) компетенцій. Д. Хаймс визначає граматичну компетенцію як правила мови, соціально-лінгвістичну – як правила діалектного мовлення, дискурсивну – як правила побудови змісту висловлювання, стратегічну – як правила підтримки контакту зі співрозмовником [45, с. 14]. Т. Симоненко трактує комунікативну компетенцію як цілісне утворення, до складу якої входять лінгвістична, предметна, прагматична й технічна компетенції. Мовна компетенція, на думку дослідниці, пов'язана з лінгвістичною стороною організації комунікативних одиниць, тобто без знання законів і правил лінгвістики не може відбутись нормативний комунікативний акт. Предметна компетенція відповідає за зміст висловлювання й забезпечує одержання знань про те, що є предметом мовлення (дискурсивний аналіз мовленнєвого коду). Прагматична компетенція розкриває комунікативний намір мовця, умови спілкування, формуючи в нього здатність послуговуватись такими одиницями та засобами мовлення, що найбільш властиві ситуації, стилю й умовам комунікації. Технічна компетенція передбачає отримання знань з тактики спілкування, уміння технічно (виразно, тактовно, етично тощо) реалізувати дидактичні функції, презентувати риторичний потенціал мовця [46, с. 26]. А. Нікітіна, розділяючи лінгвістичну компетенцію на мовну та мовленнєву, виокремлює мовну, мовленнєву, предметну, прагматичну й комунікативну компетенції [47, с. 61–65]. Мовна компетенція трактується як знання мовних одиниць, їх виражальних можливостей, сформовані мовні уміння й навички. Під мовленнєвою компетенцією розуміють здатність використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування; вироблені мовленнєві уміння й навички. Предметна компетенція охоплює уміння відтворювати у свідомості картини світу (предмети, явища) і взаємозв'язок між ними на основі активного вживання загальної лексики. Прагматична компетенція пов'язана зі здатністю

здійснювати мовленнєву діяльність, зумовлену комунікативною метою, свідомо вибирати необхідні форми, типи мовлення, ураховувати ознаки функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, розповіді, роздуму). Комунікація може здійснюватись різними засобами, серед яких найголовнішими є мовні, оскільки за їх допомогою комуніканти впливають один на одного. Тому такі аспекти спілкування називаються прагматичними, бо вони пов'язані з впливом суб'єктів один на одного за допомогою мовних засобів, тобто мовного коду [48, с. 105].

На думку О. Гриджук, дидактичне розмежування комунікативної та мовленнєвої компетентностей зумовлене тим, що вміння говорити не є тотожним здатності до комунікативної взаємодії, мовлення є лише частиною процесу комунікації, комунікативні вміння й навички є вищим рівнем мовленнєвого спілкування. Мовленнєва компетенція є складовою комунікативної компетенції, оскільки розглядається як уміння застосовувати знання мови та мовні одиниці на практиці [49, с. 117]. Навчання української мови О. Горошкіна пропонує розглядати в контексті взаємодії суб'єктів навчання у процесі різноманітної когнітивної діяльності, спрямованої на вияв особистісних якостей учня, формування його комунікативної, лінгвістичної, українознавчої компетентності, реалізації самостійних творчих можливостей, що визначають адекватне ставлення до мови та до реальної дійсності [50, с. 57]. З огляду на необхідність розвитку мовної стійкості майбутніх філологів в умовах російсько-української двомовності східного регіону країни доповнення базових компонентів комунікативної компетентності українознавчою компетенцією, на наш погляд, сприятиме формуванню у здобувачів вищої школи розуміння впливу й взаємозв'язку культури, традицій, мовного середовища на систему ціннісних орієнтацій щодо рідної мови, усвідомленого ставлення до неї.

Л. Жумаєва, спираючись на дослідження структур комунікативної компетенції, визначає такі компоненти комунікативної компетенції сучасного спеціаліста: а) лінгвістичну (мовну) компетенцію, що забезпечує зміст професійної комунікації, побудову та розуміння мовленнєвого висловлювання; б) тематичну (предметну) компетенцію, що забезпечує зміст професійної комунікації, яка передбачає використання професійних знань,

професійного та позапрофесійного досвіду, загальної ерудиції особистості; в) соціокультурну компетенцію, що забезпечує міжкультурну комунікацію [51, с. 20]. М. Пентилюк у структурі комунікативної компетенції виокремлює мовленнєву компетенцію як уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями, мовну компетенцію як знання одиниць мови та правил їх поєднання, предметну компетенцію як уміння на основі активного вживання загальної лексики відтворювати у свідомості картину світу та прагматичну компетенцію як здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення [19, с. 70]. О. Семенов обґрунтовує важливість формування в системі предметної лінгвістичної та етнокультурознавчої компетентностей, а професійну визначає як інтегральну особистісну якість, презентуючи її системою, основоположними елементами якої є «фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер» [52, с. 32].

Л. Соколова в комунікативній компетентності виділяє лінгвістичні, психологічні та соціальні характеристики. Лінгвістичну основу комунікативної компетентності утворюють рівні мовленнєвої компетентності, мовленнєва активність, сформованість аналітичних вмінь, лексичний запас, мовна та стилістична грамотність. Психологічною основою комунікативної компетентності є компетентність в оцінюванні зовнішніх психічних проявів і поведінки партнера в спілкуванні, наявність мотивації до розвитку своїх індивідуальних здібностей, до комунікації та прагнення до самореалізації. Соціальні характеристики комунікативної компетентності виступають у вигляді наявності соціальної активності, адекватного сприйняття ситуації спілкування, соціальної адаптації тощо [53].

Основним компонентом комунікативної компетентності є лінгвістична компетенція, оскільки знання правил утворення граматичних форм і синтаксичних конструкцій, уміння структурувати смислові фрази, знання слів, а також уміння розрізняти значення слів відповідно до контексту забезпечують успішну вербальну комунікацію. Такий вид компетенції передбачає

продукування мовлення та адекватну інтерпретацію змісту повідомлення. Лінгвістична компетенція включає уміння здійснювати такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння та аудіювання у складі яких виокремлено такі субнавички, як: 1) лексична – знання й здатність використовувати мовний словниковий запас; 2) граматична – знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови; 3) семантична – здатність усвідомлювати й контролювати організацію змісту висловлювання; 4) фонологічна – знання та навички перцепції й продукування звукових одиниць фонетики речення; 5) орфографічна – знання й навички перцепції та продукування символів, з яких складаються письмові тексти; 6) орфоепічна – уміння правильно озвучувати написане.

Опанування лінгвістичним компонентом допомагає формувати в майбутніх філологів «лексичні, фонологічні, синтаксичні знання й уміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації» [39]. Удосконалення названих компетенцій дасть змогу здобувачам вищої освіти поглибити мовні знання, зокрема теоретичні відомості про мову, структуру мовної системи, правила і норми, розширити обсяг загальномовного словникового запасу, уміння послуговуватися виражальними засобами мови, співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування, усвідомити доцільність уживання синонімів, омонімів і паронімів у текстах різних стилів.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знанням соціального контексту, в якому використовується мова. «Через чутливість до соціальних конвенцій (правил увічливості; норм, які регулюють взаємини між поколіннями, статями, класами та соціальними групами; лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу» [39]. Інакше кажучи, соціолінгвістична компетенція передбачає здатність комуніканта добирати доречні лінгвістичні форми відповідно до умов комунікативного акту та сприяє формуванню мовної свідомості особистості. Основними формами вияву соціолінгвістичної компетенції є «культурно-історичне та

мовне середовище краю» [50, с. 94], досвід пізнання й діяльності у сфері національної й загальнонародської культури, сприйняття та розуміння особистістю навколишнього світу, еколого-економічний спосіб мислення, усвідомлене ставлення до мови як до цінності, усвідомлено-мотиваційне її використання.

У Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів зацентровано увагу на культуруноснай функції мови і, відповідно, соціокультурній компетенції, сутність якої полягає в опануванні національних і загальнонародських культурних та духовних цінностей, норм, які регулюють взаємини між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному, морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум. Складовими такої компетенції є знання мовленнєвого етикету, найменувань предметів і явищ традиційного побуту, обрядів і звичаїв. Майбутнім філологам необхідні знання лінгвокультурознавчих понять, сукупність знань про матеріальну й духовну культуру українського народу, його соціально культурні стереотипи спілкування, знання одиниць з національно-культурним компонентом значення [54, с. 141–142]. А. Нікітіна також звертає увагу на необхідність врахування лінгвокраїнознавчої компетентності, яка реалізується «в знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій і звичаїв рідного народу, уміннях використовувати культурознавчі знання в професійній діяльності» [55, с. 70]. Н. Остапенко, окрім лінгвокультурологічної компетенції, виокремлює також соціокультурну (робота з українськими ментальними текстами), соціолінгвістичну (оволодіння основами соціальних стосунків, використання мовних засобів відповідно до стилю й жанру мовлення) й стратегічну (здатність здійснювати аналіз мовних і позамовних понять, моделювати мовлення, помічати його красу, оцінювати чуже й власне мовлення) компетентності [56, с. 5].

Навички, які дозволяють послугоуватись мовними засобами відповідно до конкретної ситуації та з певною функціональною метою називають прагматичними компетенціями. До складу таких навичок входять:

- стратегічна компетенція, яка передбачає уміння того, хто говорить, активізувати свої навички з метою задоволення комунікативних потреб у відповідному контексті та успішного

вирішення завдання з використанням найефективнішого з наявних способів;

- дискурсивна компетенція, яка означає здатність об'єднувати речення або висловлювання в логічний зв'язний текст, використовуючи відповідні стратегії побудови та інтерпретації текстів;

- функціональна компетенція, тобто знання правил, що визначають традиційну або контекстуальну інтерпретацію мовних структур («мовних функцій») і способів загальноприйнятого застосування означених функцій з метою створення структур діалогічної взаємодії й уміння користуватися ними;

- оцінка результатів уживання мови в реальних ситуаціях.

Зміст прагматичного компоненту, на думку О. Гриджук, складають термінологічна, мовленнєва текстова, культуромовна та лексикографічна компетенції [49, с. 118]. «Методика формування прагматичного компонента комунікативної компетенції передбачає й розв'язання проблеми формування всіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння – письмо» [46, с. 28].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що й до сьогодні вчені не дійшли спільної думки щодо змісту понять «комунікативна компетенція» та «комунікативна компетентність». Це пов'язано як зі складністю цих понять, так і з використанням різних підходів до їх характеристики.

Варто зауважити, що посилення фахової підготовки майбутніх філологів з дисциплін мовного циклу особливо актуальне в період становлення української державності та націтворення, формування загальноєвропейського освітнього простору. Необхідність формування комунікативно компетентного фахівця вказує на те, що саме комунікативна компетентність майбутнього філолога є основною метою його лінгвістичної підготовки.

Комунікативна компетенція майбутніх філологів формується під час вивчення української мови за допомогою комунікативного методу, основу якого складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність, тобто природність комунікації в різних життєвих ситуаціях.

Разом з тим вивчення педагогічної, психологічної, лінгводидактичної та методичної літератури доводить, що для ефективного спілкування теоретичних знань системи мови недостатньо. Здійснення комунікації має на меті вплив на співрозмовника, конструювання мовленнєвих висловлювань відповідно до особливостей конкретної комунікативної ситуації. Мова як загальне явище та мовлення як конкретне діалектично взаємопов'язані між собою, вони є формами існування суспільного феномена. Саме завдяки мовленню реалізується комунікативна функція мови, а мовлення – це використання мовної системи індивідом, мова в дії. Мовлення визначається дослідниками як функціонування мови або ж діяльність людини, яка використовує мову з метою спілкування, вираження емоцій, оформлення думки, пізнання навколишнього світу, для планування своїх дій. Мовленнєва діяльність ґрунтується на психічній діяльності людини, залежить від її інтелектуального та емоційного розвитку, а отже, спирається на мовні знання, отримані в процесі вивчення мови на комунікативній основі. Тобто мовлення розглядається як індивідуальна динамічна категорія, в основі якої лежить єдність мови та її практичне застосування.

На сьогодні проблема спілкування в суспільстві виходять на перший план, зумовлюючи переорієнтацію наявних у лінгводидактиці підходів до вивчення мови, оскільки сучасність вимагає якісно нової підготовки вчителя-словесника, який повинен не лише бездоганно засвоїти лінгвістичний матеріал, а й навчитися вільно послуговуватись ним, застосовуючи набуті знання у процесах мовленнєвої комунікації й успішно навчати цьому своїх майбутніх учнів.

Загальновідомо, що спілкування як специфічна форма взаємодії людей між собою є однією з основних потреб людини, а також умовою нормального розвитку людини як члена суспільства, як особистості, адже саме різноманітність та багатство спілкування з оточенням сприяє розвитку особистості – пізнанню людиною дійсності та формуванню реакції на цю дійсність.

Тому сучасна університетська освіта вимагає від викладача в його практичній діяльності шукати ефективні підходи в навчанні майбутніх філологів з урахуванням мовної ситуації в Україні.

На сьогодні мовна ситуація в українському суспільстві характеризується такими важливими ознаками, як: 1) українсько-російська колективна двомовність і диглосія; 2) співіснування в єдиному українському просторі трьох регіонів з різними національно-культурними, соціально-політичними традиціями і – як наслідок – мовно-політичними орієнтаціями, мовними і мовленнєвими пріоритетами і звичками; 3) формальний характер мовної політики в державі, відсутність в українській мові реального високого соціального статусу [57, с. 105]. Така ситуація спричинює мовні протистояння, конфлікти, агресивність у ставленні до україномовних громадян, самоприниження, що виникає внаслідок переходу у спілкуванні на мову соціальної групи для уникнення психологічного бар'єру відчуття себе чужим. Проблему мовного вибору Л. Масенко пояснює так: «Від доби тривалої русифікації значна частина українського соціуму успадкувала не тільки комплекс меншовартості своєї мови і культури, що часом приймає й агресивні форми ворожості до неї. Слід сказати й про нездорові психологічні наслідки, які провокує синдром “чужого у своїй країні” в середовищі свідомого українства. Адже українська людина, що оберігає природне право говорити своєю мовою у своїй державі, мусить щоденно в найрізноманітніших ситуаціях міського спілкування протистояти тискові оточення й переживати в той чи інший спосіб почуття відторгнення більшістю» [58, с. 51]. Вихід із такої ситуації дослідниця вбачає в переорієнтації нинішньої російсько-української двомовності на поступове зростання груп ситуативних двомовців за рахунок російських одномовців із подальшим формуванням і розширенням україномовних середовищ, що дозволить надати мовному розвитку України зворотного напрямку [59, с. 1]. І на сьогодні ця проблема, на жаль, залишається нерозв'язаною.

Основною гарантією життя української мови, її стійкості та розвитку, Л. Мацько, називає українського мовця – український народ з тисячолітньою історією, життєлюбною філософією, розвиненою наукою, багатою культурою, з досконалими літературно-мистецькими формами мовної комунікації, удержавленими формами життя [60, с. 99], бо коли інша мова витісняє рідну, поступово відбувається відчуження від своїх предковічних джерел, а отже відчуженість від власної моралі,

культури, історії, звичаїв, змінюються норми поведінки, мислення [61]. Вироблення мовної стійкості є актуальним для народів, що постають перед загрозою втрати своєї мови та культури і, як наслідок, денаціоналізації, яка, на думку О.Потебні, полягає в послабленні або перериванні традиції народу, закладеній передусім у мові [62, с. 48]. Проблема мовної стійкості та її джерел набуває особливої практичної гостроти там, де процеси мовної асиміляції ставлять під загрозу існування певної мови, а разом з тим, як дальший наслідок, можуть призвести до загибелі народу – носія відповідної мови [63, с. 3–10].

Незаперечним видається й той факт, що «інтенсивне просування в будь-яку країну чужої для неї мови є актом мовної агресії, яка руйнує цілісність національного біополя і послаблює його життєздатність» [64], а інформаційна окупація чужою державою неминує розхитує нашу мовну стабільність..., а невизначеність мовної ситуації неминує повертає вектор нашого розвитку то на Схід, то на Захід [65, с. 128].

Одним із перших у пострадянському мовознавстві звернув увагу на проблему формування мовної стійкості українців О.Ткаченко [63]. У своїй розвідці «Українська мова: сьогодення й історична перспектива» мовознавець зазначав: «Мовна стійкість народу, як ми встановили, залежить від дієвості чотирьох джерел – національної традиції, національної свідомості та солідарності, національної культури, національного миру й співробітництва з іншими народами (насамперед спільнотериторіальними)» [66, с. 377].

Л.Масенко, аналізуючи науковий доробок О.Ткаченка, констатувала, що запропоновані вченим поняття мовної стійкості і мовної стабільності не належать до термінологічних, але в перспективі в українській соціолінгвістиці зможуть набути поширення, оскільки є надзвичайно актуальними явищами для аналізу мовної ситуації України [67, с. 11]. Проведені соціолінгвістичні дослідження мовної ситуації України дозволили їй визначити мовну стійкість як характерну ознаку індивідуальної та колективної мовної поведінки, яка важлива для збереження стабільності національної мови в конфліктній двомовній ситуації [68]. При цьому було зауважено, що в комунікативних ситуаціях двомовного соціуму мовну стійкість часто сприймають як

нетолерантне ставлення до співрозмовника, а тому, «для збереження рівноваги у міжмовній взаємодії необхідною є наявність, поряд з білінгвами, груп «твердих» одномовців, оскільки поширення двомовності активізує інтерференційні явища в обох мовах» [67, с. 12]. І. Ренчка вважає, що мовна поведінка є вибором мовного коду, що залежить від мовної ситуації та соціальних чинників і водночас від внутрішніх установок людини та засвідчує її мовну ідентичність, а отже, поняття мовної стійкості варто трактувати як рису комунікативної поведінки [69, с. 76].

С. Оснач під мовною стійкістю розуміє здатність людини берегти рідну мову, уважаючи її запорукою життєздатності народу [70]. П. Селігей пов'язує поняття мовної стійкості з мовною свідомістю, називаючи останню важливим стратегічним чинником мовної стійкості та мовного порядку в державі [71, с. 18], оскільки «життєвість “здоров’я” мови – показник життєвості, “здоров’я” суспільства, надійності, а не навпаки, безвиході, його пошуків нових орієнтирів, обривів свого вдосконалення, прогресивного розвитку» [72, с. 17], основною ознакою та рушієм розвитку будь-якої мовної особистості, що абсорбує ментальний смисл і формує пізнавальний зміст мовлення. Мовна свідомість є психічним утворенням, формою свідомості, що містить знання, почуття, оцінки стосовно мови та мовної дійсності, це усвідомлення мови як цінності [73, с. 107–108]. Розвинена мовна свідомість є репрезентативним параметром людини, її (мовну свідомість) визначають за багатьма критеріями: рівнем грамотності й чутливості до мовних явищ; ступенем сформованості в ній ідеального образу носія мови – мовця; ступенем дотримання літературних норм; адекватною оцінкою власного мовлення; реакцією на помилки інших; поведінкою в ситуаціях дво- і багатомовності; принциповістю й терплячістю в мовних питаннях; мотивацією і скерованістю мовної діяльності тощо [71, с. 23]. Людина з високою мовною свідомістю сконцентрована на мові як на цілісному конструкті, тобто є мовоцентричною. Це особистість, якій властива ознака мовної стійкості, під якою розуміють намір і поведінку особистості, що скеровані на незалежне від мови співрозмовника користування певною мовою. Мовна стійкість виявляється в мовній поведінці індивіда чи групи, яка зберігає вірність своїй мові, «мові нормативній, літературній, що об'єднує націю, а також лінгвокреснавчим її складникам, у яких своєрідність

мови особистості, її родини, місцевих громад» [74, с. 89]; вона засвідчує українськoзoрієнтований світогляд, а її джерелами є національні традиція, свідомість, культура [73, с. 108–109]. Слушною видається позиція Т. Гриценко, яка вважає, що «сьогодні мовну стійкість визначають: зростання авторитету української мови, усвідомлення потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, прагнення позбутися монополії суржику, турбота про високу культуру спілкування тощо» [75, с. 163].

Як збереження індивідуальної чи колективної вірності своїй мові потрактовують мовну стійкість автори підручника з української мови [76], націлюючи учителів формувати в учнів потребу послуговуватися своєю рідною мовою в спілкуванні незалежно від того, якою мовою говорить співрозмовник.

Т. Симоненко пропонує таке тлумачення означеного поняття: «Мовна стійкість – це якість, намір, психологічний орієнтир індивіда непохитно користуватися в щоденному спілкуванні певною мовою, мовними засобами, які є для людини природовідповідними та близькими з погляду її виховання та освіти» [77, с. 46].

Аналіз наукових джерел, присвячених питанню формування мовної стійкості особистості, підтверджує думку О. Кулик, яка стверджує, що «доволі вживане поняття є суперечливим й отримує різні тлумачення через те, що є цілісним і складним феноменом, який має опертя на національні традиції, свідомість, культуру, солідарність, політику тощо, але при цьому (в індивідуальній проекції) має різні психофізіологічні механізми, які опосередковують творення, сполучення й використання мовних знаків і регулюють мовленнєву діяльність особистості» [78].

Поняття спілкування і особистість міцно взаємопов'язані між собою, адже формування особистості здійснюється через взаємодію з іншими людьми, саме засвоєння різних форм і видів соціальної діяльності сприяє формуванню її внутрішнього світу. Комунікативна діяльність, перш за все міжособистісне спілкування, вважається одним з найефективніших шляхів включення діяльності у процес формування особистості. До того ж спілкування – це не лише спосіб організації людської діяльності, а й зміст відповідної потреби людини, що існує поряд із моральними, пізнавальними, естетичними потребами і сприяє розумінню особи як активного діяча, творчої основи всіх змін, що ведуть до всебічного розвитку особистості.

Зважаючи на думку Ю. Караулова, що «за кожним текстом стоїть система мови», констатуємо: сьогодні за кожним текстом стоїть мовна особистість, що опанувала систему мови. Мовна особистість, зокрема її інтелектуальні характеристики, найкраще виявляються в мові й досліджуються також через мову. Але мову потрібно розглядати не лише як засіб спілкування на буденному, побутовому рівні, а як національне надбання народу, запоруку його існування, засіб вираження його культури, а, отже, і джерело духовного збагачення. Адже мовна особистість якнайтісніше пов'язана з національним характером, тому виховання її повинне враховувати і національну специфіку, й історичні умови, й інші чинники, що передбачено реалізацією соціокультурної змістової лінії у навчанні [79, с. 725–726].

У процесі формування мовної особистості майбутніх філологів і розвитку їх мовної стійкості надважливою є мотивація їх до вдосконалення власного мовлення в повсякденній мовленнєвій діяльності, а не лише під час занять в аудиторії. Викладач має орієнтуватись на пізнавальні інтереси здобувачів вищої освіти, а отже, добирати навчальний матеріал з урахуванням національного компонента, мотивувати їх до розширення словникового запасу потребою внутрішньої дерусифікації, знайомлячи із сучасними творами літератури й мистецтва, зокрема воєнної тематики, з метою визначення ознак мовної стійкості в мовленні літературних персонажів; залучати матеріали засобів масової комунікації при підготовці презентацій та есе на тему «Приклади мовної стійкості в українському кіно (в українській літературі, у творах світової літератури тощо)», проводити дискусії на теми «Чи потрібно бути мовно стійким в Україні?», «Чи потрібно захищати українську мову в Україні?», залучати як дидактичний матеріал відеоматеріали з мережі Інтернет, зокрема інтерв'ю знакових постатей для молоді як взірців мовної стійкості; різноманітні тексти, що містять інформацію про мовну стійкість, роль української мови в суспільстві, культуру спілкування, комунікативні якості мовлення.

Вивчення підходів до визначення сутності та структури комунікативної компетентності як ключової засвідчив багатоаспектний і функціональний характер досліджуваного поняття, яке передбачає здатність людини спілкуватись з різними людьми й досягати цілей на основі лінгвістичних знань, умінь і

навичок, набутих у процесі навчання з урахуванням соціокультурологічних особливостей комунікативної ситуації. Комунікативна спрямованість рідномовного процесу навчання передбачає функціональне розташування та подання навчального матеріалу, який відображає роль української мови в реальному спілкуванні та комплексний розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності.

Мовна підготовка майбутніх філологів на всіх рівнях повинна здійснюватися з урахуванням сучасних тенденцій розвитку лінгвістики та лінгводидактики. А це, у свою чергу, передбачає поєднання ґрунтовних теоретичних знань з урахуванням найновіших досягнень лінгвістичної науки та формуванням практичних умінь і навичок володіння цими знаннями в практичній діяльності, тобто в процесах комунікації.

Також аналіз мовознавчих і лінгводидактичних розвідок, присвячених питанню мовної стійкості та розв'язанню проблеми її розвитку як індикатора сформованої мовної особистості, дозволив зробити висновок, що дане поняття є актуальним для України в цілому та східного регіону країни зокрема з огляду на те, що російська мова продовжує функціонувати поряд з українською на всіх рівнях, а тому потребує пильної уваги з боку всіх інституцій держави.

Мовна стійкість є характерною рисою комунікативної поведінки мовної особистості, оскільки мова постає конструктом власної ідентичності, внутрішнім чинником позиції громадянина щодо своєї національної приналежності. У процесі вивчення мовознавчих дисциплін майбутні філологи долучаються до опосередкованої співвіднесеності з українською спільнотою, конструюючи завдяки мові національну ідентичність, яка постає перед людиною в ході формування національної самосвідомості.

### **Література до розділу 3**

1. Грабовська Т. І., Талапканич М. І., Химинець В. В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. Ужгород, 2006. 232 с.
2. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Москва : ЭКСМО Пресс, 2002. 271 с.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Карпець Л. А., Олійник О. І. Мовна освіта в інформаційному суспільстві. *Спецпроект: аналіз наукових досліджень* : зб. наук. праць ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. : у 2 т. Дніпропетровськ, 2014. С. 87–90.
5. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки*. Сер.: Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 160–165.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 05.11.2021).
7. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 5–11.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
9. Мовна особистість в освітньому просторі : монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника ; редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр. Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.
10. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
11. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
12. Мазепова О. В. Еволюція поняття «мовна особистість» у сучасних лінгвістичних дослідженнях. URL: <http://philology.knu.ua/files/library/> (дата звернення: 20.11.2021).
13. Крсек О. Є. Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. н. : 13.00.01. Київ, 2020. 530 с.
14. Паламар Л. Функціонально комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. ... д-ра пед. н. : 13.00.02. Київ, 1997. 45 с.
15. Красных В. В. Основы психолінгвистики и теории коммуникации. Москва : Гнозис, 2001. 270 с.
16. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63–72.
17. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / за заг. ред. А. Богуш. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

18. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2001. 256 с.
19. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
20. Волкова Н. П. Професійно педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 256 с.
21. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1 (900). С. 65–69.
22. Гулак І. Є. Шляхи формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення української мови і літератури. URL: [https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/01/2018\\_01\\_02\\_2.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/01/2018_01_02_2.pdf) (дата звернення: 22.11.2021).
23. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ, 2004. 236 с.
24. Єрмоленко С. Я. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 3. С. 42–46.
25. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963> (дата звернення: 25.11.2021).
26. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
27. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 7–13.
28. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
29. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
30. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. н. : 13.00.02. Одеса, 2013. 44 с.
31. Клепко С. Ф. «Компетенізація освіти»: обмеження і перспективи. *Постметодика*. 2005. № 1. С. 5–14.
32. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 541 с.
33. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (дата звернення: 24.11.2021).

34. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.
35. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
36. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв : ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
37. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited. 2001. С. 189.
38. Лагдан С. Роль української мови у формуванні ціннісних орієнтацій студентської молоді. *Формування загальнолюдських та патріотичних цінностей у студентської молоді* : матер. регіон. наук.-практ. конф. Дніпропетровськ, 2015. С. 219–224.
39. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: [https://kievskiyruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyeuro\\_rekom.doc](https://kievskiyruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyeuro_rekom.doc) (дата звернення: 26.11.2021).
40. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
41. Harvard University Competency Dictionary. URL: [https://www.campuservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard\\_competency\\_dictionary\\_complete.pdf](https://www.campuservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard_competency_dictionary_complete.pdf) (дата звернення: 26.11.2021).
42. Hymes D. On communicative competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth. 1972. P. 269–285.
43. Wiemann J., Backlund P. Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*. 1980. № 50. P. 185–198.
44. Ulrich W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kieln, 1979. 27 p.
45. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
46. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.
47. Нікітіна А. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки*. 2002. Вип. 31. С. 61–65.

48. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 344 с.

49. Гриджук О. Є. Специфіка компонентів мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 116–121.

50. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.

51. Жумаева Л. А. Теоретические основы иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста культуры. Москва : МГУКИ, 2001. 224 с.

52. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

53. Соколова Л. Ф. Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1574> (дата звернення: 26.11.2021).

54. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова : 5-12 класи / Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін. ; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ : Перун, 2005. 176 с.

55. Нікітіна А. Шляхи формування лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів. URL: [www.journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/](http://www.journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/) (дата звернення: 29.11.2021).

56. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 5–8.

57. Карпенко Н. С. Мова як засіб консолідації. *Збірник наукових праць НДІУ*. Київ, 2006. Т. IX. С. 103–107.

58. Масенко Л. Т. Мова і свідомість. *Український смисл*. 2008. № 1–2. С. 38–54.

59. Масенко Л. Т. Українська мова в соціолінгвістичному аспекті : автореф. дис. ... д-ра філ. н. : 10.02.01. Київ, 2005. 41 с.

60. Мацько Л. І. Ознаки комунікативної стійкості і позитивних змін у розвитку сучасної української мови (державотворчі функції української мови). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Сер. 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). 2017. Вип. 7. С. 98–105.

61. Плотникова Л. Ф. Українська мова як один із головних чинників побудови цивілізованої держави. *Гуманізм та освіта* : VIII Міжнар. наук.-практ. конф. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06pllpd.php> (дата звернення: 28.11.2021).

62. Потебня О. Мова, національність, денационалізація : статті і фрагменти / упоряд. і вступ. ст. Ю. Шевельова. Нью-Йорк, 1992. 155 с.

63. Ткаченко О. Проблема мовної стійкості та її джерел. *Мовознавство*. 1990. № 4. С. 3–10.

64. Каганець І. Мова і здоров'я. *Post Postum*. 2005. № 226 (1835). 13–19 жовтня. С. 8.

65. Микитюк О. Р. Сучасне мовлення як віддзеркалення постколоніального суспільства. *Збірник наукових праць НДІУ*. Т. IX. С. 128. URL: [https://www.researchgate.net/publication/344100631\\_Sucasne\\_movlenna\\_ak\\_viddzerkalenna\\_postkolonialnogo\\_suspilstva](https://www.researchgate.net/publication/344100631_Sucasne_movlenna_ak_viddzerkalenna_postkolonialnogo_suspilstva) (дата звернення: 12.11.2021).

66. Ткаченко О. Українська мова: сьогодення й історична перспектива. Київ : Наук. думка, 2014. 511 с.

67. Масенко Л. Мовна стійкість і мовна стабільність. *Наукові записки НаУКМА*. Філологічні науки. 2002. Т. 20. С. 11–14.

68. Масенко Л. Мовна поведінка особистості в ситуації білінгвізму. Поняття мовної стійкості. *І*. 2004. № 35. URL: <http://www.ji.lviv.ua/n35texts/masenko-bilingv.htm> (дата звернення: 28.11.2021).

69. Ренчка І. Є. Мовна поведінка та мовна стійкість українців в умовах російсько-української війни (за романом Тамари Горіха Зерня «Доця»). *Українська мова*. 2020. № 3 (75). С. 75–91.

70. Оснач С. Мовна складова гібридної війни. *Портал мовної політики*. 13 червня 2015. URL: <http://language-policy.info/2015/06/serhij-osnach-movna-skladova-hibrydnoji-vijny/> (дата звернення: 29.11.2021).

71. Селігей П. Мовна свідомість : структура, типологія, виховання. Київ : Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2012. 118 с.

72. Пентиліук М. І., Гайдаєнко І. В., Окуневич Т. Г. та ін. Навчально-науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання) : навч.-метод. посіб. для студентів. Київ : Ленвіт, 2010. 158 с.

73. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти : монографія. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. 541 с.

74. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 338 с.

75. Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах* : зб. наук. пр. Національного авіаційного університету. 2009. Вип. 17. С. 162–172.

76. Глазова О. П. Українська мова (рівень стандарту) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Харків : Ранок, 2019. 224 с.

77. Симоненко Т. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 1. С. 46–47.

78. Кулик О. Формування мовної стійкості здобувачів вищої освіти на заняттях з української мови: доведення потреби. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/14681> (дата звернення: 29.11.2021).

79. Янчук Н. Формування мовної особистості в умовах функціонально-комунікативного підходу до вивчення сучасної української літературної мови. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. Вип. 9. С. 724–729.



## ОСОБЛИВОСТІ ІДЮСТИЛЮ В. РУТКІВСЬКОГО (на прикладі історико-пригодницького роману «Джури козака Швайки»)

В. Рутківський вважається найпопулярнішим творцем сучасної дитячої історичної прози. Його роман «Сторожова застава», дилогія «Сині Води», тетралогія «Джури» розкривають маловідомі сторінки української історії. Автор намагається дати відповіді, яких у свій час не знайшов сам: «Мені завжди кортіло дізнатися, звідки, наприклад, узялися перші українські козаки? Я не міг зрозуміти, чому Ілля Муромець (в історичній літературі вживається варіант і Муровець), якого поховано в Києво-Печерській лаврі, вважається російським богатирем? Чому ніхто жодним словом не прохопиться про битву на Синіх Водах, що відбулася за 18 років до Куликовської битви? Чому дехто з істориків вважає, що козак Мамай і хан Мамай – це одна й та сама особа?..» [1]. Історико-пригодницькі твори В. Рутківського формують у юних читачів уявлення про звичайну історію українського народу, про спадкоємність традицій, породжують усвідомлення законів розвитку з проєкцією в майбутнє. Тобто йдеться про комунікативно-когнітивний аспект діалогу автора з реципієнтами, у якому проявляється його мовна особистість.

Творчість В. Рутківського аналізувалася в оглядових розвідках, присвячених вивченню особливостей сучасної української дитячої літератури, її розвитку й жанрової специфіки, виховного потенціалу тощо. У статті про розробку історичної теми в українській літературі для дітей та юнацтва М. Васильєва наголосила на специфіці історизму автора, яка полягає в домінуванні вигадки над історичним фактом, коли «прозаїк активно використовує художній домисел, намагаючись оживити сторінки минулого» [2, с. 31]. Вивчення жанрів і стильових особливостей сучасної прози для дітей дозволило Л. Овдійчук зробити висновок про заслугу В. Рутківського для розвитку української дитячої історичної прози. На думку дослідниці, митець завжди обирає для своїх творів «найменш досліджений науковцями і, відповідно, не осмислений художньо письменниками»

період «і творить повнокровні художні полотна з рельєфно чіткими образами-персонажами, які діють у своєму історичному часі цілком природно, органічно» [3, с. 36]. У розвідці «Націєтворчі тенденції в новітній українській прозі для дітей та юнацтва на історичну тему» В. Кизилова простежила модифікацію традиційних підходів подачі історичного матеріалу на приклад «Сторожової застави», наголосивши на особливостях часопросторової структури цього твору [4]. Тетралогія «Джури» цікавила О. Колесник у контексті проблеми художньої інтерпретації феномену характерництва в українському мистецтві XIX – початку XXI ст. [5].

До аналізу творів письменника на історичну тематику зверталися М. Васильєва, С. Васюта, Т. Макарова, Н. Марченко, Л. Романенко, Л. Скорина, О. Слижук та ін. Безпосередньо тетралогія «Джури» стала об'єктом дослідження Т. Макарової («Формування патріотичного зародку у свідомості джурів-характерників» [6]), Л. Романенко («Художня трансформація образу козака-характерника в трилогії Володимира Рутківського “Джури”» [7]), М. Васильєвої («Філософське осмислення історичних подій у трилогії В. Рутківського “Джури козака Швайки”» [2]). Попри значну кількість розвідок, присвячених вивченню історичної прози В. Рутківського, специфіка ідіостилу письменника не була предметом окремого дослідження.

Когнітивна спрямованість розвитку лінгвістики зумовила когнітивно-комунікативний підхід до індивідуальних особливостей вираження мовної особистості письменника в тексті. Мовознавці все частіше звертаються до вивчення «концептуальної картини авторів», «комунікативно-когнітивних аспектів діалогу автора засобами тексту» тощо. За робоче візьмемо визначення поняття «індіостиль» О. Черник, яка трактує його як індивідуальну систему «преферентного використання мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) і ментальних (концептуальних) одиниць із метою створення такої стилістичної своєрідності тексту / текстів, яка здатна здійснювати ефект неповторності, несхожості, оригінальності, водночас такі одиниці не лише відрізняють мовні уподобання, манеру письма, способи подання художніх образів одного автора від інших, але й відтворюють його інтелект, цінності, інтенції, мотиви, світосприйняття» [8, с. 2]. Тож дослідження ідіостилу письменника передбачає вивчення власне лінгвістичних

(лексичних, фонетичних, граматичних і синтаксичних засобів), комунікативних (мотивів і настанов мовної особистості), когнітивних (картини світу, відображеної в поняттях, концептах, пріоритетних цінностях) і жанрових (типу організації художнього цілого) особливостей, які постають проявом мовної особистості.

Оскільки В. Рутківський обирає змістом своїх історичних творів маловідомі сторінки української історії, то в них художній домисел превалює над історичними реаліями. За словами автора, основою його історичних романів стали не тільки перекази, що збереглися в усній традиції його батьківщини, а й відомості, здобуті завдяки систематичній роботі з науковими працями: «Історичний матеріал сам давався мені в руки ще зі шкільних літ. Власне, та епоха була в мене в крові. Адже моя Велика Бурімка над Сулою, де я провів найкращі свої роки, колись була легендарним Римовим. Тут сторожові застави відбивали наскоки печенігів та половців, звідсіля рушив у дикий степ князь Ігор, неподалік рубався Северин Наливайко. І сам Морозенко, за яким плакала вся Україна, – теж мешкав неподалік. Тож не писати про ті часи я просто не міг. Звісно, були й довгі сидіння в бібліотеках, був Яворницький, Грушевський, були мандрівки по тих місцях – як пішки, так і човном» [9].

Аналіз «Синіх Вод» дав підстави Л. Скорині стверджувати, що «за відсутності докладної інформації про цю історичну епоху, авторові доводиться домислювати події, художньо моделювати внутрішній світ історичних діячів, творити колоритне тло описуваної епохи, разом із тим у творі немає фантастики або надмірного домислу» [10].

Основу романів складають пригоди героїв, що дає підстави визначити різновид таких творів як історико-пригодницький. Головними ознаками історичних творів як великих епічних текстів про події минулого називають:

- історичність фактів і загального тла (поєднання історичних фактів, документальності та домислу й вимислу);
- історичність персонажів (наявність реальних і витворених авторською фантазією постатей);
- віддаленість у часі не менше, ніж на 60-80 років (життя одного покоління), щоб не залишилося свідків подій;
- актуалізаційну спрямованість;
- історіософське осмислення минулого [11, с. 7].

Для розуміння специфіки художнього опанування конкретно-історичного змісту певної епохи у творах В. Рутківського ключовим стане висловлювання самого автора щодо свого методу: «Для мене головне не відтворення всіх деталей того часу у відповідності з історичними подіями, а дух вибраної епохи, її героїзм і значимість для нас» [12]. Л. Скорина визначила художній прийом письменника як «історична реставрація»: «Її достовірність і доречність залежить винятково від майстерності і проникливості белетриста. Зрештою, художній світ – особлива реальність, яка функціонує за власними законами» [10]. О. Слижук називає цей прийом реконструкцією історичних подій [13]. Йдеться про те, що історизм творів письменника слід розглядати не у вузькому його трактуванні – як звернення до реальних історичних фактів, уведення в тканину твору якомога більше історичних героїв, а в широкому – як витвір художнього осмислення письменника української історії.

За свідченням В. Рутківського, історичним підґрунтям роману стали три історичні факти: 1) скарга кримського хана Менглі-Гірея Великому князю литовському Олександру на киян та черкашан, які захопили татарський корабель поблизу турецької фортеці Тягині на Дністрі; 2) згадка про захоплення Очакова в 1493 р. українськими козаками («черкасцями київськими») на чолі з князем Богданом [14]; 3) повідомлення французького філософа XVI ст., єзуїта Р. Фурньє про козацькі підводні човни, про які йому розказали під час поїздки в Стамбул у 1595 р. (як вважається, єдине на сьогодні свідчення про цей факт) [15]. «Сухі» історичні факти автор із захопленням коментує так: «Власне, фактів про той час дуже мало. Не більше, ніж пальців на одній руці. Але які! Сам хан Менглі-Гірей скаржитьсья литовському князеві на дії якихось розбишак, називаючи їх козаками. Тож, мабуть, добряче вони допекли йому. А чого вартує факт взяття турецької фортеці Очакова черкаським старостою Богданом Глинським? І це тоді, коли про козацтво як таке ніхто ще й гадки не мав. А відомості про те, що козаки першими в світі збудували підводний човен! Тож, спираючись на цих трьох “китів”, я й почав будувати логічну модель розвитку тих подій» [9].

Попри те, що В. Рутківський наголошує лише на трьох історичних фактах, у романі маємо алюзії на більшу їх кількість. Принагідно згадаємо лише один: канівецький староста пропонує Швайці доносити на здобичників, оскільки хвилюється, що не зможе

контролювати тих чоловіків, *«котрі подалися козакувати. Бо йому мала належати десята частка їхньої здобичі»* [16, с. 40]. Це невелике зауваження апелює до уставної грамоти великого князя литовського Олександра м. Києву від 14 травня 1499 р. про збирання воєводаю податків: *«Которыи козаки з верху Днепра и с наших сторон ходят водою на них до Черкас и далее, и что там здобудут, с того со всего возведе десятое мають давати; а коли рыбы привозят з верху або з низу просолныи и вялыи до места Киевского, тоди маєт осьмник воеводин то осмотрети и обмытити и маєт на город взяти от бочки рыбы по шесть грошей, а от вялых рыб и свежих десятое»* [Цит. за: 27].

Колорит минулого, історичність загального тла підсилюється широким використанням архаїзмів та історизмів: «галера», «джура», «довбня», «зимівник», «кожух», «корчага», «курінь», «орда», «саламаха», «свитка», «сотник», «шабля», «ясир» тощо.

Письменник прагнув дати українському читачеві опору для формування його національної ідентичності, намагався прищепити юному читачеві трепетне ставлення до історії своєї землі, подав дієвий механізм самовизначення українців у контексті соціальних і політичних відносин – поважати себе як нащадків і продовжувачів традицій своїх попередників. В інтерв'ю В. Панченку В. Рутківський пояснював мету написання історичних текстів: *«Моїм співгромадянам теж хочеться врешті-решт обіпертися бодай на якусь державницьку твердь. І ми, ті, хто дотичний до української культури, повинні дати бодай координати цієї тверді. Мої координати – битва на Синіх Водах, тріумфальна з'ява українського козацтва та відновлення Володимиром Мономахом могутності Київської Русі. На моє переконання, саме вони найбільш яскраво свідчать, що наші предки вміли з честю виходити з найскладнішого становища. А коли можуть предки, то чому не спробувати нам?»* [17].

У «Джурах» не діють історичні особистості, що відповідає завданню письменника, який, сідаючи за написання твору, намагався усунути «несправедливість: ми прославляємо діяння гетьманів та кошових, але чи дізнається хоч хтось, ким були ті безіменні герої, котрі стояли біля витоків такого світового явища, як українське козацтво?» [9]. Згадки про реальні історичні постаті – татарських ханів Качибєя, Кутлабуга і Димитрія, литовського князь

Ольгерда, засновника Кримського ханства Хаджі І Гірея, його сина і кримського хана Менглі-Гірея I – виконують роль історичного тла, що надають оповіді правдивості.

Пригоди в «Джурах...» відбуваються протягом березня 1487 – середини 1488 рр., для акцентації віддаленості між зображеними подіями й часом написання роману В. Рутківський описує марення Санька, який, використовуючи свій дар передбачення, літає подумки в «безмежжі» й дивиться на зміни в майбутньому: *«То промайне небом щось блискуче, схоже на велетенського птаха з непорушними сріблястими крильми, втікаючи від гемонського гуркоту, то привидяться чудернацькі будівлі, точнісінько такі, як ото поставити одну на одну десять хат»* [16, с. 221].

Прокурсивні відступи, з одного боку, підкреслюють історичність твору, указуючи на часову відстань (п'ятсот років) а з іншого – розширюють художній час роману. Дід Кудьма лає хлопця за такі марення, проте той не зважає на зауваження. Одним із передбачень хлопця стала трансформація алфавіту: *«А що є нуднішого, ніж вчити оці веді та глаголи? От Санько і подумав: цікаво, як будуть називатися ці веді років за п'ятсот чи й більше? І спробував. Звісно, зазирнути в те, чого, може, й не буде, вдається на дуже короткий час – майже такий, як спалах блискавки... І все ж Санькові вдалося дізнатися, що ази з ведями щезли, а літери стали називатися якось інакше. А як – дізнатися не встиг»* [16, с. 222]. Останнім реченням автор ніби грає з читачем, оскільки на початку глави Санько пропонує змінити назви старослов'янських літер на сучасний варіант: *«Саме під цим віконцем сидів Санько й читав:*

*– Аз, буки, веді... Діду, а чому ми читаємо саме так, а не “а”, “б”, “в”?»* [16, с. 220].

Органічно вплітаючись у реалістичну оповідь, гумористичні, фантастичні й фольклорні елементи допомагають вибудувати сюжет у «Джурах козака Швайки» двома лініями – пригодницькою, котра висвітлює перипетії життя двох друзів Санька і Грицика, та історичною, що реалізується через показ зародження на українських землях козацтва. Обидві лінії розширюють одна одну: без козаків, котрі виступали наставниками, воронівські хлопчачки не змогли б пройти через випробовування й, відповідно, розвинути свої

здібності, водночас Грицик і Санько постають гідними продовжувачами дружинницько-козацьких традицій.

Сюжетотвірну роль у романі виконує мандрівка друзів, змушених тікати з рідної Воронівки через гнів пана Кобильського за їхню витівку. В. Рутківський використовує хронотоп дороги в традиційному трактуванні. Дослідники цього типу часопросторових відносин говорять про горизонтальну й вертикальну площини його траєкторії у творі: у першому випадку мова йде про реальний шлях по землі, у другому – про внутрішній розвиток, зростання душі, долання внутрішніх перешкод, еволюцію людини. Прагнення друзів вирватися з обжитого середовища пов'язано не тільки з цілком прагматичним бажанням запобігти загрози смерті – перша зустріч із героями відбувається, коли вони приходять подивитися на воронівських хлопців, котрі вирушають козакувати, що можна потрактувати як обряд їхньої ініціації: *«У Воронівці так повелося здавна: як тільки висівали в землю зерно, найметкіші хлопці збивалися у ватагу і йшли у дніпровські плавні полювати на звіра чи ловити рибу»* [16, с. 14]. Козакування постає випробовуванням фізичної сили, сміливості, кмітливості молодих людей, їхньої витривалості в чужому, невідомому, не обжитому світі та свідчить про настання повноліття, а звідси – про зміну соціального статусу, тому Грицик, котрого козакувати не взяли, сприймає відмову зі сльозами.

Герої роману все ж таки змушені відправитися в дорогу, оскільки втратили дім. У Санька не стало дому, з яким асоціюється затишок, обжитість, захищеність, те, що М. Еліаде називає «ідеальним Всесвітом» – облаштованим, освоєним, своїм [18]. Грицик же росте сиротою, по черзі живе в усіх воронівців, бо *«ні хати, ні матері з батьком не лишилося. Ще з позаминулої осені, коли зненацька наскочили татари...»* [16, с. 332]. Тож в обох героїв гармонійний та освоєний світ зруйновано. На думку того ж М. Еліаде, з утратою дому людина позбавляється своєї «онтологічної» субстанції, розчиняється в хаосі [18, с. 282], тому Санько і Грицик повинні відновити свій Всесвіт, шукати новий дім. Зауважимо, що і Швайка, котрий допомагає хлопцям від початку шляху, вводить їх у новий світ, також лишився без дому: *«Он там його хата була, за воронівською кам'яною горою. Була та загула. І тепер його хатою став увесь білий світ – від Канева до Кафи, від*

*Переяслава до Хаджибея...*» [16, с. 36]. В образі Швайки хронотоп дороги яскравіше реалізується через мотив пошуку, погоні, втечі, переслідування.

За допомогою часопростору дороги В. Рутківський показує еволюцію двох друзів, коли нещодавні сільські хлопчики дорослішають, перетворюються на юнаків, які розвивають надзвичайні таланти. Про незвичайні здібності хлопців автор згадує вже на початку знайомства з ними: Санько нікому не розповідає про свою здатність *«подумки віддавати накази й прохання»* [16, с. 13], а Грицику завжди *«треба кудись бігти, щось роззнавати»* [16, с. 14], він знає все про всіх. Обоє зайняті не своєю справою – Санько практикує свій дар на курчатах, а Грицик, який, за переконанням воронівців, ніколи не стане гарним пастухом, нудиться, випасаючи воронівську череду. Тож для розвитку своїх талантів ворожбита й характерника-вивідника їм слід вирушити в путь, під час якої вони зустрічають діда Кудьму і Швайку, котрі допомагають усвідомити свою унікальність, своє місце у світі, свою приналежність до певної спільноти, тобто сформувані свою ідентичність.

У розумінні Ю. Логмана поняття «дорога» і «путь» («шлях») не синонімічні: «“Дорога” – певний тип художнього простору, “шлях” – рух літературного персонажа в цьому просторі. “Шлях” є реалізація (повна або неповна) або не-реалізація “дороги”» [19, с. 290]. У такому трактуванні шлях хлопців метафоризується до вибору життєвого шляху – лінії духовної поведінки, морального вибору, звідси цінність шляху полягає не в доланні простору дороги, а в самому шляху, увідповідненні свого «Я», свого життя з внутрішнім станом. Через малий вік вони не можуть сформулювати мету свого шляху й, відповідно, конкретну дорогу, якою слід іти. Друзів скеровує дід Кудьма, являючись їм уві сні.

Легкість, із якою хлопці вирушають у путь, постійне прагнення долати простір відіграє характерологічну роль, оскільки зацікавлення дорогою і пригодами вказує на відкритість друзів до зовнішнього світу, на прагнення пізнати світ, на бажання внутрішніх змін.

Хлопчики нагадують сміливих, сильних духом казкових героїв, які, успішно пройшовши через низку випробувань, отримують винагороду, – з одного боку, вони віднаходять самих себе, визначаються з цілепокладанням свого життя, а з іншого,

підносяться соціально – змінюють свій статус з малечі, на яку в селі не звертають увагу, до джур, про котрих з повагою відгукуються козаки. Повернення хлопців у село автор описує так: *«Зустрічати їх збіглася ледь не вся Воронівка. У селі були чомусь певні, що ні Грицика, ні Санька вже давно немає в живих. А тут на тобі – приїхали такі гарні хлопці в кожушках, у нових чоботях і на власних конях. Справжні тобі паничі, а не звичайні воронівські хлопці!*

*Однолітки хвостом бігали за Грициком, ловили кожне його слово. Всі воронівські дівчатка потайки закохалися в нього»* [16, с. 268].

Аналізуючи концепт «шлях-дорога» як ключовий у народній чарівній казці, який виконує сюжетотвірну й виховну функції, К. Островська зазначає: «<...> шлях-дорога для казкового героя – його доля, і вибираючи, яким шляхом йти, а головне – як йти обраним шляхом, герой проходить головне випробування у своєму житті, за що отримує або нагороду, або покарання» [20, с. 580]. Однак, на відміну від обов'язкової кінцевості шляху в чарівній казці, випробування героїв В. Рутківського не закінчуються з останньою сторінкою роману. Якщо початок шляху у творі чітко визначений, то кінцева точка залишається неозначеною. Однакова назва третьої частини й останньої глави – «Джури вирушають у дорогу», відкритий фінал роману засвідчують, що остаточна мета шляху хлопців не досягнута, перед ними відкриваються нові можливості реалізації: *«Швайка з джурами виїхав у дорогу надвечір. Далека вона стане їм чи близька – ніхто не знав. Спокійна чи небезпечна – теж ніхто не знав. Тож козаки стояли й дивилися їм услід, аж поки Швайка з джурами щезли за древньої могилою»* [16, с. 332].

На думку І. Меркулової, «серед не менш важливих моментів, пов'язаних з хронотопом дороги, необхідно відзначити його особливу значимість в системі метафоричного мислення. Людська свідомість з опорою на хронотоп дороги вибудовує модель світобудови, репрезентуючи в метафорах шляху свої знання про навколишній світ, людське суспільство, уявлення про самого себе, своє місце в соціальному бутті, процеси пізнання, творчості, праці (звідси метафори Шлях пізнання, Шлях праці, Шлях гріха тощо)» [21]. Крім метафоризації хронотопу дороги як життєвої долі головних героїв, у романі спостерігаємо перенесення часопростору дороги на інший смисловий рівень – історичного шляху України, яка

вступає в новий історичний період – доби, коли провідною верствою населення стає козацтво. Автор вибудовує просторово-часову перспективу, де час людського життя увіходить у час історичний. Таким чином проявляється символічна функція аналізованого хронотопу.

Санько і Грицик зустрічають на своєму шляху представників різних національностей і соціальних груп. Про нерозривний зв'язок хронотопу дороги з мотивом зустрічі М. Бахтін писав: «Тут можуть випадково зустрітися ті, хто нормально роз'єднаний соціальною ієрархією та просторовою відстанню, тут можуть виникнути будь-які контрасти, зіткнутися та переплестись різні долі. Тут своєрідно поєднуються просторові і часові низки людських долі і життів, ускладнюючись і конкретизуючись соціальними дистанціями, які тут долаються» [22, с. 392]. На сторінках в єдине ціле об'єднуються три покоління українців. Найстарше представлено дідами Кібчиком і Кудьмою, які виступають носіями практичного й сакрального знання. Замолоду вони козакували під Каневом, згодом разом виховували вовченят, котрих віддавали козакам на службу. Потрапивши у плавні, дід Кібчик учить молодих козаків плести сіті, варити смачний куліш, а згодом – і хитрощам виживання й протистояння татарам. Для В. Рутківського цей персонаж уособлює мудрість, маючи великий досвід, він наставляє козаків. Наслідуючи біблійну традицію, автор роману подекуди примушує діда розмовляти метафоричною мовою. Так, обговорюючи ситуацію, що склалася на українських землях, Кібчик наголошує: *«Справа не в гілці. <...> Вогонь був готовий спалахнути, от що! А березова гілка чи соснова – один біс.*

*– Щось ви, діду, знову загадками почали говорити, – сказав Байлем.*

*– Та які там у чорта лисого загадки? Ти що – не бачиш, що Україна не сьогодні-завтра готова спалахнути, як оце багаття? Біда лиш у тім, що все сирі гілки трапляються»* [16, с. 217]. Тож саме дід Кібчик виступає одним із ініціаторів і активною дійовою особою в об'єднанні розрізнених козацьких ватаг для захисту українців від татарських нападів.

Загадковий дід Кудьма вміє заворожувати, лікує людей і тварин, передбачає майбутнє. Хоч його активність не така наочна,

проте, зі слів Кібчика, Кудьма усвідомлює місієність свого життя – він робить усе, щоб допомогти козакам зорганізуватися.

Друге покоління – найбільш чисельне – представлено Швайкою, Вирвизубом, Маціком, Байлемовим Василем, нащадком старокняжого дружинника Остапом Коцюбою та іншими козаками. За один рік вони змогли переконати багатьох чоловіків з Воронівки, Яворова, Канева, Переяслава в необхідності оборони українських земель, об'єднатися й звести укріплений табір (прообраз Січі), навчитися воєнної справи тощо.

Третє покоління козаків втілено в Санькові, Грицику, Демкові Дурній Силі, кожен з яких уособлює ворожбицтво, характерництво й вивідництво та фізичну силу, чим згодом славитимуться козаки. Згуртовані однією метою, представники трьох поколінь українців змогли дати гідну відсіч татарам.

Л. Ноздріна переконана, що хронотоп допомагає «правильно декодувати зашифровану в тексті “картину світу” автора», а значить дозволяє «художньому тексту здійснювати одну з найважливіших завдань мистецтва – бути засобом пізнання» [23, с. 15]. В. Рутківському вдалося показати процес формування козацьких загонів, котрі охороняли південно-східні кордони Великого князівства Литовського від спустошливих набігів татар. Спершу чоловіки центральної України ходили на промисли – полювали, рибалили, займалися видобутком солі, охороняли кордон з Кримським ханством, з часом невеликі ватаги організовувалися, збивалися в загани, зводили укріплені фортеці.

Виникнення козацтва є однією з письменницьких координат української державності разом із битвою на Синіх Водах і відновленням Володимиром Мономахом могутності Київської Русі. Усі координати алузійно проявляються в історичній лінії. Її лейтмотивом виступає знакова для митця битва на Синіх Водах 1362 р., котра неодноразово згадується на сторінках роману, щоправда, в устах різних персонажів спомин про неї використовується автором для розв'язання різних завдань. Так, для канівецького старости пана Кобильського згадка про битву, як і апеляція до спільного чумакування предків, – аргумент, який має переконати Швайку видати старості вільних здобичників: «– Дурний ти, хлопче, – сказав нарешті. – А я тобі гарне діло пропоную. Бо шаную рід твій і прадідів твоїх. Вони з моїми разом стояли під Синіми Водами. У

якій битві вистояли! Трьох ханів прогнали з нашої землі. А чого прогнали? Бо пліч-о-пліч стояли. І дід твій Митро разом з моїм пшеницю грекам возили... А тепер ти на мене звиром зиркаєси. Гадаєш, не знаю чому? Бо в мене он... – пан повів рукою по світлиці, – всього вдосталь, а в тебе – стара свитка і шапка в дірках. Ото і всього. То ж я тобі діло пропоную, а ти...» [16, с. 32]. Тож згадка про битву виконує характерологічну функцію.

Нагадування про спільне протистояння прадідів Кобильського і Швайки на Синіх Водах поглиблюється розмірковуваннями самого Швайки, його рефлексія засвідчує соціальне розшарування українського суспільства: «Швайка не втримався і сплюнув убік. Найгірше було те, що їхні прадіди таки й справді разом билися під Синіми Водами майже сто тридцять років тому, а діди возили морем українську пшеницю від Очакова та Коцюбієва аж у грецькі краї. А от батьки розійшлися. Батько цього Кобильського, тоді ще Семко Кобильчак, подався до Литви чи Польщі і повернувся звідтіля вже паном, з грамотою на кілька селищ. І син його шляхом пішов...» [16, с. 36]. Показовою в цьому плані є зміна прізвища Семком Кобильчаком.

Синьоводська битва стає прикладом, орієнтиром, на який рівняються козаки в боротьбі з ворогами. За концепцією письменника, козацькі ватаги виступають продовжувачами справи оборони рідної землі. Розмови про битву лунають на ключовій для цієї лінії козацькій розмові, коли у братчиків оформлюється бажання об'єднатися й діяти спільно: «– Колись терпець та урветься нашому братові. Он татарва теж зранку до ночі стояла над душею. Доки не дали їм гарного чосу над Синіми Водами.

Про велику битву над Синіми Водами знали майже всі подоляни. Три татарські орди, що кочували між Дніпром та Дунаєм, вирішили покарати як подолян, так і волинян з галичанами та киянами, які відмовилися платити їм данину, заведену ще за Батисєвих часів. Тож біля річки з такою мирною назвою стрілися з наспіх зібраними українськими поселянами та військом великого литовського князя Ольгерда, яке прийшло їм на поміч. Розбилося тоді ординське військо об український та литовський мур на друзки і покотилося назад, аж до Чорного моря...

– От би й нам так, – мрійливо зітхнув Василь Байлемів» [16, с. 214].

Алюзію на добу Київської Русі вбачаємо в образі нащадка великокняжого дружинника Остапа Коцюби з Коцюбієва (Хаджибея – сучасної Одеси). *«Був він широкоплечий, тепло одягнений, з його маківки замість чуба звисало пасмо чорного волосся. Санько вже знав, що це пасмо називають оселедцем і носять його ті, хто вважає себе нащадком вояка зі старокняжої дружини. А ще вони носили сережку у вусі»* [16, с. 231–232]. Зовнішній вигляд Остапа мимоволі нагадує «хрестоматійний» опис князя Святослава Ігоровича Хороброго, залишений візантійським істориком Левом Діаконом: *«<...> середнього зросту, не надто високого і не дуже низького, з кошлатими бровами і ясно-синіми очима, кирпатий, безбородий, з густим, дуже довгим волоссям над верхньою губою. Голова в нього була зовсім гола, але з одного боку її звисало пасмо волосся – ознака знатності роду; міцна потилиця, широкі груди та всі інші частини тіла були цілком співмірні, однак виглядав він похмурим і диким. В одне вухо його була вдіта золота сережка; вона була прикрашена карбункулом, обрамленим двома перлинами»* [24].

В історичній науці існує думка, що Коцюбіїв виник за доби правління небожа Ольгерда – князя Вітовта. За переказами, його заснував знатний подільський магнат-шляхтич Коцюба Якушинський, тож вмотивовано в романі звучить репліка Вирвизуба щодо Остапа: *«– То чи, бува, не нащадок він того Коцюби, від якого пішло селище? Ти поспитай там, коли випаде нагода»* [16, с. 331].

Іншу щодо походження назви міста думку знаходимо в розвідці «Золота Орда у битві біля Синіх Вод 1362 р.» О. Галенка: *«Існування на цій території поселення з назвою Кочубіїв, що за даними ярликів входило до Брацлавської тьми, дає підстави пов'язувати цей улус з ім'ям улусного князя й темника Кочубея, тим більше, що інших осіб з таким іменем до початку XIV ст. невідомо»* [25].

Київська Русь й Велике князівство Литовське непрямо згадуються В. Рутківським і при описі налагодженої системи оповіщення населення про небезпеку. Автор неодноразово подає в романі інформацію про один із найдавніших способів візуальної комунікації – димові сигнали і трактує його як спадковий від киеворуського та литовського періодів: *«Взагалі, і так було відомо,*

*що вони наближаються. Про це свідчили чорні димові стовпи ген на обрії. Хто їх запалював – простим поселенцям нині було невідомо.*

*Раніше, звісно, всі знали, хто цим займався, – сторожові роз'їзди та княжі вивідники. Проте зараз поріділим князям стало не до того, і сторожові роз'їзди щезли – а дими все одно зіймалися до неба, попереджаючи про небезпеку» [16, с. 84]. В. Рутківський називає сміливцями тих, хто виконував цю небезпечну роботу, зокрема, через розмірковування Швайки згадується смерть хлопців від рук зрадника Тишкевича: «І тепер йому стало зрозуміло і те, чому ординці з такою легкістю обминають озброєні ватаги присульських козаків, і те, чому десятками щезають невідомо куди вільні люди, що поселилися в плавнях. Як, зрештою, і не з'ясована до сьогодні загибель десятків відчайдухів, що зголосилися розводити дими тривоги на татарському прикордонні» [16, с. 138].*

За козацької доби система веж («маяків-глядів») активно використовувалася для сторожової служби й призначалася для оповіщення населення про напад ворогів. В Українській Малій енциклопедії Є. Онацького маяк-гляда трактується як «сторожевий пост на високих стовпах в козацькій Україні: вартові на ньому слідували за навколишнім степом і давали знати населенню про загрозу ворожого нападу, головно від татар» [26, с. 943]. Вежі розташовувалися на 5-10 км одна від одної. Удень про наближення ворогів сигналізував стовп чорного диму, а вночі – вогнище й заграва від нього. І хоча в романі маяк не зображується (охочі можуть прочитати його опис у «Споминках про Микиту Леонтійовича Коржа» О. Стороженка), проте уявлення про нього читач може скласти з ілюстрації художника-оформлювача роману М. Паленка.

Схожу до сторожової вежі функцію виконує в романі відомий усім воронівцям Сторожовий дуб: «Він стояв на півдорозі до Сули і був набагато вищий за доколишні дерева. З його вершини можна було побачити геть усе – і те, що робиться біля Сули та Дніпра, і очерети Вовкулацького кута, і саму Воронівку. А коли добре придивитися, то можна розгледіти навіть канівецьке городище, де мешкав пан Кобильський.

*Старі люди казали, нібито колись на місці Воронівки стояло місто Римів, а в ньому була велика сторожова застава. І на цьому дубі завжди сидів дозорець» [16, с. 54]. У цьому уривку зазначено*

другу – основну – форму комунікації описаної доби – усну, коли інформацію передавали з покоління в покоління усним способом.

Третім способом інформування постає в романі комунікація через невеликі полотняні смужки з коротким писемним повідомленням, які передавалися за допомогою «зв’язкового»-вовка: *«Тож Санько вибрав з вовчої шерсті купку реп’яхів за правим вухом і видобув з неї тоненьку полотняну стрічку. Доки повернулися дід Кібчик з Вирвизубом, доки вони плюскалися у воді, відмиваючи себе і забрьохану одежу, Санько встиг прочитати: “Негаймо мчить до Вербової балки. Повертаються татари”»* [16, с. 286–287]. У такий спосіб інформування було посвячено тільки вузьке коло козаків – Пилип, дід Кудьма, Грицик і Санько, причому останні двоє здогадалися про це самостійно, оскільки постійно знаходилися при Швайці.

Поєднання історичних фактів, документальності та домислу й вимислу спостерігається в обжитій Кам’яниці з навколишніми яругами, Бобровому острові, котрі постають прообразами Запорозької Січі. Письменник неодноразово згадує найбільший острів на Дніпрі, пояснюючи, чому згодом саме він був обраний козаками як їхнє головне укріплення. Ідею осісти на Хортиці подає Остап, котрий прибув з-за дніпрових порогів: *«– Є там такі місця, – мрійливо сказав Остап. – За порогами. І скелясті, і які завгодно. І плавні там ще глухіші, ніж у вас. І ліс є. Зробити засіки, отаборитися десь на острові – і добра січ була б!»* [16, с. 244].

У дискусії козаків щодо розміщення зимівника думка про можливість заснування січі біля Сули чи Удаю через близькість домівки й лісу була відкинута. Розмір острова, звичні козакам плавні, яких татари боялися, а головне – вдале місцезорозташування переконують козаків зупинитися на Хортиці, про що неодноразово каже Пилип Швайка: *«– Схоже, Остап мав таки рацію. Татари обійдуть нас стороною – і спробуй поганятися за ними. Ні, треба придивитися до його Хортиці. Плавні там не згірші тутешніх, а острів куди кращий. <...> І головне – татари як на долоні. Не встигнуть і висунутися з Перекопу – а ми вже їм у бік цілимося. А коли що – можемо й до Криму увірватися, розквитатися за всі грабунки»* [16, с. 331].

Остаточним аргументом на користь вибору Хортиці стають спогади про предків, які зупинялися на ній. За археологічними

знахідками, уже в IX ст. на острові жили бродники, пізніше буття яких В. Рутківський описує в «Синіх Водах». У діалогі бродники показані письменником як попередники козаків: «Упродовж усього роману розкривається й сюжетна лінія, пов'язана із зародженням українського козацтва як могутньої сили, що змогла боронити українські землі від загарбників-кочівників. Воїнами стають колишні бродники – ватаги рибалок та мисливців, які заробляли собі на прожиття цими промислами. Перед лицем загрози вони змогли згуртуватись і були дієвою допомогою професійним ратникам у Синьоводській битві» [13, с. 215].

Першою згадкою про Хортичий острів у писемних джерелах пов'язують із походом князя Святослава Ізяславича проти половців 1103 р. Згодом острів зринає в документальних свідченнях під назвою Варязького острова, що свідчить про його значення на шляху «із варяг у греки».

Чи не найпоширенішими відомостями про козацьке життя є інформація про неприпустимість присутності жінок на Січі. Автор не оминає можливості пояснити в романі цей історичний факт. Для цього він «приводить» жіноцтво на Бобровий острів, додаючи в сюжет перипетій: жінок разом з іншими полоненими козаки відбивають в очолованих Саїд-мурзою татар. У главі «Жінок у таборі не тримати!» письменник з іронією описує коротке співжиття козаків із сотнею воронівських молодниць і дівчат. Робить він це, «зштовхуючи» з ними діда Кібчика, який спершу їх і прихистив. Урешті-решт молодниць, котрі й самі з радістю залишають острів, виряджають додому, а дід Кібчик постановляє: «– Ви, товариство, як собі хочете, а я вам скажу от що. Коли хто з вас приведе на острів жінку чи ще якогось біса в спідниці – голову одірву!» [16, с. 309]. У «Джурах козака Швайки», так само як і в «Синіх Водах», автор описує «чоловічий» світ, де жінкам відводиться пасивна роль. З цього приводу Л. Скорина слушно зауважила: «У світі бійок, сутичок і битв “жіночі” цінності відходять на другий план, а жінка традиційно сприймається в ролі “берегині родинного вогнища”, покійно чекаючи чоловіка і виховуючи дітей» [10].

Тож згідно із задумом автора дати історичну «опору» для української національної ідеї, у «Джурах козака Швайки» вибудовується вектор історичного розвитку українства «Київська Русь – Сині Води – козацтво».

Локусами, на які накладається час у романі, є плавні, острови й пороги на Дніпрі та степ. Перші три послідовно пов'язуються з козацтвом, останній – з ординцями. У слова *плавні* і *степ* В. Рутківський вкладає новий, раніше не притаманний зміст, через що ці концепти розглядаємо як художні. У творі *плавні* і *степ* виступають ключовим під час показу зародження козацтва, «обростають» додатковими значеннями, не зафіксованими у словнику. Хоча ці слова не мають антонімічного значення, автор послідовно їх протиставляє, що дає підстави трактувати їх як прагматичні антоніми, семантику яких слід з'ясувати, беручи до уваги особистісне ставлення мовця. Роль прагмем у регулюванні комунікативної поведінки мовної особистості К. Тараненко окреслила так: «Уведення поняття “особистісне ставлення” до лінгвістичної науки означає можливість говорити про те, що мова належить передусім і головним чином особистості, яка усвідомлює себе та своє місце у світі, свою роль у практичній діяльності та спілкуванні, своє ставлення до прийнятих принципів і конвенцій ведення спілкування, творчо використовує їх у власних предметних і мовленнєвих стратегіях» [27, с. 33]. Тож авторські концепти виступають важливим складником ідіостилю В. Рутківського.

Концептосфера будь-якої мови свідчить про духовне багатство нації, її культурний досвід. Аналізуючи поняття «концептосфера», Д. Лихачов наголошував на тому, що «воно допомагає зрозуміти, чому мова є не просто способом спілкування, а певним концентратом культури – культури нації і її втілення в різних верствах населення аж до окремої особистості» [28, с. 99]. Активними творцями нових концептів виступають письменники, тому вивчення концептосфери творчості окремих митців дозволяє, з одного боку, дослідити культурну пам'ять народу, а з іншого – виявити індивідуально-авторську художню картину світу, з'ясувати специфіку індивідуального культурного досвіду автора.

Словник української мови в 11 томах подає лише одне визначення слова *плавні* – «заболочені, порослі вологолюбною рослинністю низькі береги річок, що затоплюються під час повені» [29, с. 557]. У романі плавні спершу постають саме як географічний простір, розташований на конкретній території. Дія відбувається в районі гирла лівого притоку Дніпра Сули, на території сучасних Черкаської й Полтавської областей. У заболочених ділянки Дніпра

його русло розбивається на рукави, утворюючи заплавні острови. Постійним епітетом до плавнів виступає прикметник *неозорі*: «*Саїд-мурза повагом вибрався на вершину пагорба. Навколо нього стояло готове до бою військо. А далеко попереду розляглися неозорі дніпровські плавні. Такі неозорі, що за ними навіть Дніпра не було видно. Лише бовваніли на обрії латаття дерев. Десь там мали бути острови, на яких зачалися уруські козаки*» [16, с. 310].

У «Джурах козака Швайки» автор відтворює процес формування лінійного способу мислення в людей, що проживають на українських землях наприкінці XV ст. Услід за антропологами український історик О. Пріцак говорить про два способи мислення – 1) нижче, примітивне, циклічне та 2) вище, розвинуте, лінійне. Вони відрізняються тим, що «культура, базована на циклічному думанні, є поза межами історичного дослідження, бо ж в центрі уваги людини циклічного думання є лише проблеми невеликої сільської громади рівних (примітивна *communitas*), яка базує усе на своєрідній “рівноправності” і циклічній обрядовості без ніякого поступу (перспектива в минуле замість вперед)» [30, с. 199]. Рівноправність членів такої громади не передбачає диференціацію суспільства на чітко окреслені структури, відповідно в ній немає місця суспільній, політичній людині.

На початку роману зображується циклічний часопростір, який формується у мешканців сільської громади на основі спостережень за повторюваністю явищ у природі. У творі цей часопростір визначається «рідною», «своєю» Воронівкою та «чужими» плавнями, куди з періодичністю «вириваються» молоді хлопці, щоб випробувати себе фізично й морально. Вихід із обжитого, замкненого простору в чуже середовище – перевірка на дорослість, тому після повернення статус тих, хто успішно пройшов випробування, змінюється, їхній авторитет у громаді збільшується. Мотив перевірки характерний для чарівних казок, котрі й виникають у середовищі сільської громади.

Говорячи про циклічність виходу в чужий простір оповідач тут же зауважує: «*Раніше це називалося здобичництвом. А тепер, хоча хлопці займаються все тим же, чомусь називається козакуванням*» [16, с. 14]. Причини змін сутності здобичництва і, відповідно, їх вербальної рефлексії розкриваються в романі поступово. Спершу дід Кібчик, що сам замолоду козакував, пояснює семантику слова *козак*,

указуючи на трансформацію занять у плавнях: *«По-татарському козак – це вільна людина, котрій і сам чорт не брат. Хоче – звіра полює, хоче – візьметься за шаблюку і йде на ногойця»* [16, с. 14]. Згодом Іслам-бек у розмові з Тишкевичем занепокоєно говорить про збільшення кількості козаків, об'єднання їх у більші загони, що починають становити загрозу ординцям: *«Розвелося їх у плавнях, наче комарів, – сказав він. – Гадаєш, один Швайка поширив нас, коли поверталися? Якби ж то! Ні, ще чотири такі ватаги були. І втратили ми від них більше, ніж за цілий похід. Добре, що нікому з них не спадає на думку об'єднатися.*

*– Чому ж не спадає? – заперечив Тишкевич. – Спадає. Хоча б тому ж Швайці»* [16, с. 147].

Швайка, як і його побратими, справді показаний В. Рутківським як зразок витворення на українських землях політичної людини з лінеарним способом мислення. Цей тип індивідуума Г. Пушкарьова тлумачить таким чином: *«Homo politicus – особливий набір соціальних властивостей особистості, що дозволяє людині адекватно орієнтуватися в політичному просторі, правильно визначати своє місце в системі політичних відносин, вміти відповідати очікуванням учасників політичних взаємодій, оцінювати дії політичних лідерів і відгукуватися на їхні заклики»* [31, с. 92]. У плавнях зібралися ті, хто постраждав чи то від ординця, чи то від ляха, який *«не краций від татарина. Або й ще гірший»* [16, с. 213], чи то від своїх же старост (рудий Мацик називає себе дурнем, бо *«порпався в тих плавнях, як курка, доки Тишкевич обібрав до нитки»* [16, с. 214]). Вони вже готові до рішучих дій, проте діяти самостійно, як політичні люди, ще не наважуються. У них є запит на очільника їхньої активності, такого, як литовський князь Ольгерд, під головуванням якого українсько-литовське військо перемогло татар у битві під Синіми Водами. При обговоренні козаками ситуації, що склалася на українських землях, згадка про битву викликає в них бажання стати продовжувачами у справі захисту рідної землі.

Замість того, щоб виглядати «князів і старост добрих», дід Кібчик радить козакам самим займати проактивну позицію: *«Тобі б ото сотень зо п'ять гарних братчиків – чим не князь був би?»*

*– Таке скажете. Тут, коли треба дати відкоша ординцям, не знаєш, де й п'ять десятків зібрати...*

*Замовкли козаки. Мовчали і не знали, що такі ж розмови точаться по всіх дніпровських плавнях та байраках. Від лісової Десни і аж за гримкітливими дніпровськими порогами. Мовчала Україна. Наслухала невимовлене ще слово»* [16, с. 217]. В. Рутківський показує психологічні механізми самовизначення українців у контексті соціальних і політичних відносин, що зумовлює когнітивну модель мотивації політичної поведінки.

Той же дід Кібчик пропонує козакам не вертатися додому на зимівлю, а залишатися в плавнях, облаштовувати курінь (прообраз Січі) і готуватися до протистояння з татарами. Усвідомлення себе продовжувачами славних традицій, розуміння своєї приналежності до певної спільноти, зведення в плавнях укріплення свідчать про формування нової ідентичності. Відтак циклічність розривається, поступаючись лінійному часу. Останній визначається О. Пріцаком як «дуже важливий компонент історії, бо ж буття і дії людських спільнот типу homo politicus проходить в часі, міряним ерою, що постійно йде вперед, а не циклічною зміною. Свідомість часу – є продуктом вищого, лінійного мислення» [30, с. 199]. Рух від циклічності до лінійності підсилюється використанням в романі хронотопу дороги.

Факт формування нової структури вербалізують не її представники, а супротивники козаків. Саїд-мурза, котрий «славився» серед урусів своєю жорстокістю, доходить висновку, що «в плавнях з'явилася сила, з якою ординцям <...> не впоратися. Потрібна була допомога інших мурз, а, можливо, й самого кримського хана» [16, с. 327]. Цим розмірковуванням якнайточніше визначається зміст концепту *плавні*.

На персонажному рівні всі герої твору чітко співвіднесені з концептами *плавні* (протагоністи – козаки) і *степ* (антагоністи – татари). Протиставлення поглиблюється на лексичному рівні: ординці називають козаків *мерзенними болотяними гадюками*, їхні плавні – *смердючими, пеклом*, а татар оповідач послідовно іменує *степняками*.

Локуси, з якими асоціюються ворогуючі сили, зумовлюють і різні способи ведення бою: козаки не поспішають виходити в степ, оскільки «від пильного татарського ока в ньому й миша не сховається» [16, с. 7], а татари намагаються не потикатися у плавні. Найяскравіше відмінності підкреслюються автором за допомогою

антитези: *«Степняки були певні свої сили в чистому полі. Вони звикли битися гуртом і на конях. А в плавнях гірше – там конем не пройдеши, і плече товариша не відчуси. Це позбавляло татар їхнього звичного завзяття»* [16, с. 318].

Плавні вселяють ординцям жах, що неодноразово наголошується в романі. Страхітливий образ плавнів передано через ретроспекцію – дитячий спогад Саїда-мурзи: *«Острах дедалі сильніше стискав йому груди. Колись, ще зовсім малим, Саїд-мурза заблукав у плавнях і на все життя запам'ятав той жах, що охопив його. Ні просвітку, ні виходу. Темна вода, грузьке дно і мовчазні очерети над головою. Як у пастці. За кілька кроків йому здалося, що ніколи вже не побачить ні степу свого, ні табунів, ні батька з матір'ю. Щось ніби вхопило його за горлянку сухими скреготливими пазурами...»* [16, с. 326–327].

Ставлення до плавнів маркує персонажів, виконує характерологічну роль. Так, один із нечисленних урусів-лиходіїв пан Кобильський вирізняється своїм негативним відношенням до козаків і страхом перед плавнями: *«А ще пана Кобильського непокоїло те, що без його нагляду лишилися лайдаки, котрі подалися козакувати. Бо йому мала належати десята частка їхньої здобичі. А хто це може вирахувати, крім нього самого? Проте сам він не поїде у плавні нізащо»* [16, с. 40].

Плавні відіграють ключову роль на композиційному рівні, що, зокрема, засвідчують назви глав – «Суд у плавнях», «Бій у плавнях». Кульмінацією твору є битва, виграти яку козакам вдалося тому, що вони змогли заманити татар на свою територію.

Концепт *плавні* використовується автором для створення художньої тканини роману. Образотворчий потенціал *плавнів* розкривається у творі в:

- метафорах: *«Орда Саїд-мурзи як пірнула у плавні, так до цього часу й не вибралася...»* [16, с. 326];

- метоніміях місця: *«По плавнях, розумієши, поповзли всілякі плітки, ніби ти запродався ординцям...»* [16, с. 326];

- антитезах: *«– Гадав, що доведеться на смерть битися – аж то, виявляється, мій старий товариш.*

*– Із плавнів? – запитав Грицик, витерши мокре підборіддя.*

*– Та ні, зі степу»* [16, с. 326];

- гіперболах: *«У степу один козак вартий десяти поганців. А в плавнях і двадцять з ним не впораються»* [16, с. 326];

- сарказмі: *«По-татарському козак – це вільна людина, котрій і сам чорт не брат. Хоче – звіра полює, хоче – візьметься за шаблюку і йде на ногойця. А нинішні... – тут дід Кібчик презирливо спльовував на землю, – швидше від кози пішли. Обгризас геть усе в плавнях, а з очеретів і носа не висовує. Щоб, бува, якийсь татарин його не побачив»* [16, с. 326];

- хіазмі: *«Страшні козаки в плавнях, проте Саїд-мурза у гніві ще страшніший...»* [16, с. 315] і *«Страшний гнів Саїд-мурзи, проте плавні з невидимими козаками були набагато страшніші»* [16, с. 316].

Як справжній історик, В. Рутківський показує минуле не тільки української етномовної спільноти, але й іномовної, котра проживала на території, що зараз входить до Української держави. Цей підхід поглиблюється в другому романі тетралогії – «Джурах-характерниках», де, за визначенням О. Гавроша, «чи не вперше в українській літературі кримські татари постають не трафаретно-усталеним образом стихійного лиха, що постійно нависає над ненькою-Україною. Ні, татари у Рутківського виявилися різними, а Кримське ханство не таким уже одностайним у зненависті до свого найближчого сусіди» [1]. Тож у «Джурах козака Швайки» відтворено неоднозначні стосунки з татарами. З одного боку, ординці постають мисливцями на ясир – українських невільників, котрих можна вигідно продати в «серці непереможного Криму» – Кафі. Навіть Рашит, щоб не викликати підозр щодо перебування Грицика в його родині, каже сусідам, що купив хлопчика на невільницькому ринку в Кафі. Самі ж уруси сприймають татар не просто як загрозу власній свободі і життю загалом. Татарами дорослі лякають дітей, тому не дивно, що в світосприйнятті Санька ординці постають в одному ряді з нечистою силою, відрізняючись від неї лише однією ознакою: *«Санькові перехопило подих. Про вовкулаків казали, що вони ще страшніші од татарів. Від тих хоч схватися можна, а від вовкулаків – ні»* [16, с. 22].

З іншого боку, образ татар не суцільно негативний. Після зустрічі Швайки і друзів із Рашитом Пилип наставляє їх: *«Запам'ятайте, хлоп'ята, – нарешті звернувся він до друзів, – що й серед татарів теж є люди. І не так уже й мало. І коли б не вони, я б*

їх усіх підряд...» [16, с. 168]. Характерно, що Тишкевич сприймається як ворог і козаками, і Рашимом, якого Швайка вважає братом, оскільки після вбивства Пилипиної матері за спробу втечі з татарського полону мати Рашита, теж воронівська, виховала їх обох.

Повчання Швайки ніби «віддзеркалюються» спогадами очільника татарського війська Саїд-мурзи: *«То згадувалося, як за старого хана Хаджі-гірея він, Саїд-мурза, водив дружбу з гордим Переяславом, а в Черкасах та Каневі приймали його як брата. То перед очима поставали події н'ятилітньої давнини, коли новий хан Менглі-гірей піддався турецькому султанові і з намови Москви оголосив війну своїм колишнім київським та переяславським друзям»* [16, с. 296].

Одним із перших про «потатарення» українців, про кровний зв'язок русичів з половецькими князями, українців із татарами висловлювався сходовознавець А. Кримський. Й. Прицак у статті «Що таке історія України?», у якій він висвітлив проблеми концептуалізації української історії, стверджував: «Значить, дослідник княжої доби повинен трактувати безпристрасно і на тому самому рівні, при тому з належним знанням усіх джерел українськомовних і неукраїнськомовних не тільки руську (етнічно українську) Київську державу, але також і тюрко-монгольську державу Половецьку. Історик козацької доби повинен паралельно і безпристрасно трактувати як і державу Війська Запорозького, так і Кримський ханат. У такому підході татари – це не дикі зайдиграбінники, а нарівні зі запорожцями – наші предки» [30, с. 195]. Тож мистецька уява В. Рутківського допомогла осмислити причини й наслідки українсько-татарських контактів, художньо змалювати історично конкретний досвід попередніх генерацій.

На думку М. Васильєвої, досягнути історію літературу допомагають гумористичні елементи, фантастика, міф, символіка, фольклор тощо [2]. Йдеться передусім про вовкулаків і знахарів, згадки про яких часто зринають у романі. Відповідаючи на питання про свідчення, чи володіли козацькі ватажки ворожбою, навіюванням або волхвівством, В. Рутківський зазначив, що таких відомостей у нього немає, «але є легенди. Я спеціально розмовляв з цілителями, мольфарами, гіпнотизерами, знайомився з їхнім баченням світу. І дещо з того бачення «подарував» своїм героям» [9].

Згадки про вовкулаків, нечисту силу й відьом постають елементом міфічно-циклічного способу мислення, коли існуючий світ сприймається подвійно – крізь раціональне проступає ірраціональне. Існування непізнаного викликає глибокий архаїчний страх, тому вірування й легенди оживають у реальності. За приклад може правити переказ, який поширювався у Воронівці: *«Он у них в селі до минулого літа жила баба Мотря. Якось ще малою пішла вона до лісу по ягоди. Аж раптом чує, ніби її мати кличе. Дивиться – і справді мати. Ходімо, каже, за той видолинок, там ягід ще більше. Йде баба Мотря за нею, а сама думає: як же це мати опинилася в лісі, коли вона хвора вдома лежить? І ледь подумала про це, як голова у матері стала не людська, а вовча. Добре, що хоч люди були неподалік і прибігли на бабин крик. А перевертень завив з люті і подався до свого Вовкулацького кута...»* [16, с. 22–23]. Такі композиційні відступи дозволяють зрозуміти світогляд тодішнього українця.

Фольклорні відомості про перевертнів, вовкулаків широко використовуються в першому розділі роману і пов'язані з образами Санька, Грицика і Демка. Саме крізь їхнє сприйняття автор наголошує на усній народній традиції: *«А праворуч, за плавнями, ледве вгадується Вовкулацький кут. Кажуть, там водяться справжні вовкулаки. Вони інколи навідуються до Воронівки»* [16, с. 21]; *«Бо кожному відомо, що вовкулаків треба хрестити лише тоді, коли проспівують опівнічні півні»* [16, с. 27]; *«Бо ж бувалі люди казали, що вовкулака кидається, мов блискавка, і для нього десять кроків, котрі відділяли хлопців від льоху, – ніщо»* [16, с. 30].

Усі згадки про вовкулаків подаються письменником у гумористичному ключі, після «походу» на перевертнів над хлопцями підсміюються дід Кудьма і Пилип Швайка. Бажаючи вразити діда Кібчика своїми здібностями, Грицик акцентує увагу на своїй спостережливості, наводячи в ролі аргументу здатність бачити вовкулаків: *«– Скажіть, а нечиста сила у Воронівці є?»*

*Дід Кібчик кинув на нього здивований погляд.*

*– Як тобі сказати... Поки що її не бачили.*

*– А я бачив! – зраділо вигукнув Грицик. – У мене, діду, знаєте, яке зірке око! Ні в кого такого немає»* [16, с. 18].

Позбавлення друзів уявлень про вовкулаків автор трактує як одне зі свідчень їх дорослішання, формування в них лінійного

способу мислення, коли вони свідомо йдуть у джури, щоб набути навичок, які використають у боротьбі з татарами. Показовим вважаємо епізод, коли Санько, котрий зрозумів зв'язок вовків і козаків, на власному досвіді побачив, як у селян формувалися забобони щодо перевертнів: *«Щоправда, якось він нишком від діда вирішив туди пробратися. А щоб не було сумно, узяв з собою Барвінка, що саме прибіг з повідомленням від Швайки. І вже під самим селом їх побачила Варка Микитина. Чи то спочатку побачила Барвінка, а тоді вже вгледіла Санькову постать, чи навпаки, – проте заверещала на увесь ліс і дала такого драла, що й сніг за нею не встигав осідати. Спочатку Санько лише дивився їй услід і дивувався, чого вона так репетує. Тоді здогадався, що Варка, мабуть, прийняла його за вовкулаку»* [16, с. 225].

Представники козацтва відіграли історичну роль у розбудові українського соціуму, вплинули на формування національних морально-етичних норм, становлення мовної картини світу. Тому активне використання письменником фразеологізмів, які відбивають етнокультурний код української нації, є закономірним. Фразеологічні одиниці в художньому творі, з одного боку, покликані створювати відповідний експресивний ефект, виражати емоційність, показувати ставлення автора до персонажа, містити його оцінку, відтворювати матеріальне й духовне життя народу тощо, з іншого – виявляють індивідуально-авторський стиль письменника.

У романі фразеологізми вживаються В. Рутківським переважно для:

- позначення позитивних і негативних емоційних станів персонажів, їхніх настроїв і переживань (*«Санько розгорнув клунок, і в нього **завмерло серце**. У клунку були кожушок, чоботи і смушева шапка»* [16, с. 234]; *«Високий жиливий чоловік, ще майже парубок, гнівно **зблиснув очима** на господаря»* [16, с. 32]; *«– Замовкни! – раптом пролунав розгніваний голос. – І без тебе **кішки на душі шкребуть**»* [16, с. 68]);

- лаконічного опису ситуації (*«– Лети, Вітрику, – знеможено – прохрипів вершник. – Тепер **або пан, або пропав**»* [16, с. 6]; *«– Воно звісно... Але де ж я візьму того смаченького? Ті звірі **обібрали геть до нитки**»* [16, с. 107]);

- означення психофізичних дій і процесів (*«Біля перелазу стояли Санько з Грициком. Грицик насторожено **водив очима** по*

подвір'ю» [16, с. 26]; «– Ну то й що? – взялася **руками в боки** чорнявка. – Були першими, а тепер інші будуть ними. Правда ж, Володку?» [16, с. 305]);

- характеристики фізичного стану («Шостий аркан обвив його шию. **Потемніло** Дурній Силі **в очах**, і він гепнувся під ноги коневі» [16, с. 90]; «– Не знаю, – силувано відказав Санько. Якась дивна кволість огорнула його. У скронях гупали велетенські дзвони, і **голова аж розривалася від того бамкання**» [16, с. 57]);

- окреслення соціальної диференціації українського населення («– Нічого ви не розумієте. Для пана Кобильського Тишкевич набагато важливіший, ніж усі ми разом узяті. Не буде він ставати на прю з татарами. Навпаки, він сам не проти у злуку з ними увійти. А Тишкевич у цій справі – його права рука.

– Тоді я подамся до переяславського старости, – не здавався Швайка.

– Податися, звісно, можна, – згодився дід Кудьма. – Але **ворон вороніві навряд чи видзьобає око**. А от ти можеш накласти головою» [16, с. 200]);

- емоціоналізації зображуваного («– Апчхи! – сказала голова. – Ну, чого б я ото **товкся, як Марко в пеклі?**» [16, с. 91]; «– Ну, хлоп'ята, ми з вами ледь-ледь **не вскочили в халепу**. Ет, дав би я вам **добрячого чосу!** Ну, звідкіля ви звалилися на мою голову?» [16, с. 145]).

Сталі словосполучення допомагають пояснити причини номінації персонажів й указують на їхні визначальні риси. Прізвисько грози ординців – невловимого вивідника Пилипа Швайки автор виводить із розмовної фразеологічної одиниці *шило в одному місці*, що означає 'хто постійно заважає, не дає спокою' або 'хто-небудь непосидючий' [32]. На перших сторінках твору оповідач знайомить читачів зі сміливцем: «А *втікача*, за яким оце зараз женеться він, *Гафур-ага*, зовуть Швайкою. Мовляв, **штрикає** ординців, **мов швайка**» [16, с. 8]. Протягом роману письменник актуалізує обидва значення стійкого сполучення слів, що стало основою для прізвиська цього персонажа. Під час палкої зустрічі Байлемів Василь обіймає Швайку, радісно вигукуючи: «– *Гей, живемо, друже! Ще не раз загонимо татарам швайку в одне місце, га?*» [16, с. 100]. Під час розмови-«викриття» вивідника Тишкевичем витлумачуються обидва значення: «– Швайка? – отетерів Демко Дурна Сила. – <...>

*У нас же кажуть, що його татари не можуть зловити, такий він моторний! Кажуть, що і в Криму він був, і аж до Дунаю діставався...*

*– Можливо, – згодився Тишкевич. – А не зловлять його тому, що й не ловлять. Він сам до них з вістями їздить. Ну, хіба що про людське око трохи поганяються за ним. <...>*

*– А я, здається, бачив його. Саме за Воронівкою. Я худобу пас, а він на Переяслав простував. <...> Дід Микола привітався з ним, а потім і каже мені: “Бачив? Це той, що **вганяє татарам добрячу швайку в одне місце!**”» [16, с. 157].*

Структура аналізованого антропоніма відповідає усталеній козацькій традиції називання – зафіксувати в іменуванні визначальну рису людини. На думку П. Білоусенка, «запорозькі прізвиська надавалися в різні часи і з різних мотивів, але основа їх появи була одна й та сама – або пам’ятний вчинок людини, або незвичайна подія в її житті, або особлива риса її характеру, поведінки чи зовн. вигляду» [33]. За таким же принципом вибудовуються прізвища інших хлопців: «<...> *Лесь Одуд, у котрого волосся стирчить, як одудів гребінь, і Володко Кривопичко, якому колись кінь звернув щелепу набік, та так звернув, що нікому не вдалося вправити її назад. Тут і Тиміш Перепічка, мати якого випікає найсмачніші у Воронівці коржі*» [16, с. 15].

Спосіб творення деяких козацьких прізвиськ не має аналогій в антропонімах інших слов’янських мов, наприклад Непийпиво, Неїжборщ, Лупиніс, Загубиколесо, Перебийніс, Задерихвіст тощо. В. Рутківський тлумачить значення схожого за будовою прізвиська доброго Швайчиного товариша Штефана за допомогою фразеологізму із соматичним компонентом *зуби*: «– *Оце, хлоп’ята, сам Штефан Вирвизуб, – пояснив друзям Швайка. – Гарно, ох і гарно **рве зуби** ногайцям! Разом з головою*» [16, с. 171]. Фразеологічний словник не фіксує такої фразеологічної одиниці, її розцінюємо як авторську й таку, яка за характером символічного значення співвідноситься зі стійкою сполукою слів *зуб за зуб* зі значенням ‘відповідати на заподіяну образу, кривду тим самим’ [32].

Часто козацькі антропоніми формувалися на основі жарту чи насмішки, що робили ці прізвиськові назви експресивними, емоційно-оцінювальними. Одного з героїв молодшого покоління козаків звуть Демком Дурною Силою: «*Дурною Силою його називали не тому, що*

в Демковій голові бракувало якоїсь клепки. Ні, Демко був хлопець, як і всі. І не набагато старший від Санька з Грициком. Лише на три роки. От тільки сила у нього була якась дурна. Як стисне комусь руку, то у того аж пальці злипаються. А одного разу дядьки заперечалися, хто з них зможе витягти з баюри навантаженого воза. Тягли, тягли – ні в кого не виходило. А Демко підійшов, уперся в землю, смикнув за дишло – і відлетів кроків на п'ять. Разом з дишлом. А віз так і залишився в баюрі» [16, с. 17]. В імені персонажа романіст обіграє багатозначність слова *дурний*: «1. Розумово обмежений, тупий; нерозумний. 2. розм., рідко. Який має негативний зміст; осудний» [34, с. 439]. Щоб актуалізувати друге значення, В. Рутківський уводить фразеологічну одиницю з семантикою 'хто-небудь дурний, ненормальний' [32], що протиставляється справжній причині найменування хлопця.

Учинки Демка свідчать про його недогадливість, нетямущість, тому письменник знову вдається до мовної гри на основі сталого словосполучення з таким самим соматичним елементом, тільки тепер значення фразеологізму йдуть у зворотному порядку. Відчувши на собі фізичну силу хлопця, Тишкевич констатує: «– І справді, дурна в тебе сила, парубче» [16, с. 155]. Та трохи поспілкувавшись з ним, посіпака пана Кобильського відновлює перше значення слова *дурний*: «І справді – дурна сила, – подумав Тишкевич. – Схоже, в голові у нього гуляє вітер...» [16, с. 156]. Семантика останнього фразеологізму – 'хто-небудь легковажний, несерйозний' [32], тобто стійке сполучення слів має синонімічний щодо слова *дурний* зміст.

У плавнях козаки перейменовують Демка на Манюню, іронізуючи над невідповідністю віку його надзвичайній силі. Відповідаючи на питання про вік Демка, що йому тільки буде шістнадцять років, дід Кібчик, чує у відповідь:

«– Зовсім це мале, – зітхнув Вирвизул.

– Еге ж, манюня та й годі, – зло посміхнувся рудий Мацик» [16, с. 207].

Зміна антропоніма свідчить про дорослішання героя, набуття ним досвіду, тому він просить своїх друзів Санька і Грицика не повідомляти козакам його старого імені: «– Розумієте, дурна сила – вона і є дурна. А от Манюня – це зовсім інше» [16, с. 278]. Автор і в цьому випадку дотримався козацької звички формувати наймення на

основі жарту, насмішки, у чому проявляється експресивна й емоційно-оцінювальна функції антропоніма. Козацькі антропоніми вважаємо однією з рис історизму художнього світу письменника.

Характерологічну функцію виконує фразеологічна одиниця *мати гостре око (гострі очі)* зі значенням ‘бути спостережливим, дуже уважним, пильним і т. ін.’ [32] щодо одного з головних персонажів роману Грицика. Автор уводить фразеологізм у розмірковування самого героя: «*Гарний хлопець: око зірке і шаблю вміє тримати...*»

*Хоча щодо шаблі, то дід, може й не скаже, мало ще сили в Грицикових руках. А от щодо зіркового ока... А чом би й справді не переконати діда, що в нього, Грицика, найзіркіші у Воронівці очі? Он учора вони побачили таке, що і в страшному сні не наснитися...»* [16, с. 18]. В. Рутківський неодноразово акцентує увагу читача на тому, що Грицик і справді має зіркі очі, наприклад: «*Незабаром зіркі Грицикові очі уgliedили на виднокраї якусь темно зеленаву купину»* [16, с. 77]; «*Лише зіркі Грицикові очі стежили за кожним порухом Швайки»* [16, с. 111]. Оскільки хлопець палко бажає стати вивідником, то спостережливість, уважність і пильність, повторювані через стійку сполуку слів *гострий зір*, постають його визначальними ознаками.

Грициків друг Санько розвиває здібності ворожбита, зокрема інтуїції, внутрішнього зору, тому цілком умотивовано автор пов’язує його образ із фразеологізмом із компонентом *серце*. Із великої кількості стійких сполучень із цим соматизмом він обирає сталі словосполучення *серцем (нутром) відчувати* зі значенням ‘підсвідомо, інтуїтивно передбачати що-небудь, здогадуватися про щось’ [32]: «– *А що твоє серце відчуває? – неначе жартома звернувся він до Санька. Проте очі його дивилися серйозно. А Санькові не серце підказувало, а ніби щось інше»* [16, с. 111–112].

З оцінною функцією – як позитивна характеристика героя – використовується ідіома *гострий язик*: нею у творі акцентується влучність і дошкульність висловлювань діда Кібчика: «– *А дідок нічогенький! Гострий на язик. Аби це й совість у нього була чиста, тоді б з і ціни йому не було»* [16, с. 204]. Тому й не дивно, що саме в його мовленні зустрічаються дві ідіоми із соматичним елементом *язик*, марковані у «Фразеологічному словнику» як зневажливі. Щоб переконати занадто обережних козаків у невідворотності збройного

спротиву татарам, дід уживає фразеологічну одиницю зі значенням ‘вести несерйозні розмови, займатися пустими балачками’ [32]: «– *От тільки готуватися треба, а не **язиками молоти***» [16, с. 305]. Так само в’їдливо він відгукується про молодиць, котрі захищають парубків від ущипливих дідових зауважень: «– ***Порозпускали язики так, що доброму козакові й пройти повз них страшно***» [16, с. 306]. Тож стійкий зворот виконує функцію мовного портрета персонажа.

Елементом мовної характеристики персонажів постають фразеологічні одиниці із соматизмом *шкіра* в розмовному варіанті *шкура*. Їх використовують у своєму мовленні лише двоє. Лютий Іслам-бек не тільки «полює» за урусами, як за тваринам, а й проявляє жорстокість до своїх воїнів, обіцяючи ‘відшмагати або суворо покарати кого-небудь’ [32] за невиконане доручення: «– *Не наздоженуть – **сім шкур спущу**, – хижо посміхнувся Іслам-бек*» [16, с. 147].

З таким же значенням цей фразеологізм уживається в мовленні канівецького старости, для якого нажива стоїть понад патріотизм і співчуття до інших: «– *Половина здобичі – моя, все інше бери собі. Та коли щось надумаєш приховати – з самого **шкуру спущу!***» [16, с. 153]. Ще раз ця стійка сполука слів зринає в мовленні того ж таки Кобильського, щоб підкреслити ставлення до односельців як до об’єкту визиску: «– *Мене це бидло не цікавить, – презирливо кинув Кобильський. – Одних заберуть – з інших **дві шкури здеру***» [16, с. 255]. У такому контексті у фразеологізмі актуалізувалося значення ‘оббирати кого-небудь, визискувати, експлуатувати’ [32]. Зауважимо, що словосполучення *дерти шкуру* використовується В. Рутківським і з номінальною функцією. Письмові джерела (наприклад, «Повість про розорення Рязані Батием») свідчать, що монголо-татари використовували таке покарання щодо своїх ворогів, тому словосполука виступає елементом художнього історизму в романі: «*Надто вже втікся цей уруський розбійник, цей невловний козак ординцям, аби здобути його мертвим. Ні, він потрібен був живий, аби **шкіру з нього здерти, посадити на палю посеред улусу – хай усі побачать, що чекає на того, хто завдає лиха ординській державі!***» [16, с. 7–8].

Після того, як Швайки відмовився від пропозиції канівецького старости стежити за здобичниками, останній боїться, що «*цей обідранець Швайка **донесе до вух** переяславського старости його*

<...> слова?» [16, с. 33]. Постаючи в романі негативним персонажем, Кобильський і про інших думає лише лихе, що й підкреслюється фразеологізмом зі значенням ‘повідомляти когось про що-небудь (перев. таємно – з метою обмови і т. ін.)’ [32].

Фразеологізм впливає на розвиток сюжету, коли кинуте спересердя крилате слово підштовхує Санька до розуміння, хто займається грабунком у плавнях, і зумовлює пошуки козаками злодія: «– *От би знати, що то за сволота займається грабунками, – промовив Левко Заярний. – Ет, піймати б такого – зуби по всьому лугу розлетілися б!*

*І тут Санька ніби блискавкою вразило. Зуби!*

*– А я знаю, хто це був, – вихопилося в нього. – Тишкевич це був, от хто! Він служить у пана Кобильського» [16, с. 110].*

Стійкий зворот використовується автором для поєднання подій із життя різних персонажів в єдину лінію. Так, події глави «В гостях у Вирвизуба» закінчуються розмірковуванням козаків, де поділися розбійник Тишкевич і його помічник: «*Ге, неподалік! Їхнього й сліду вже немає. Розумієш, коли я довідався про них, то разом з хлопцями рвонув слідом і майже наздогнав. Та один з них подався у степ, до Іслам-бека. Мабуть, то Тишкевич був. А інший мов у воду канув...*» [16, с. 176]. Остання фразема означає ‘зникнути безслідно; пропасти’ [32], тому слова наступної глави «Пригоди Дурної Сили», які постають запереченням цього фразеологізму, створюють гумористичний ефект: «*Проте Демко Дурна Сила і не мислив собі канути у воду. Ні, він спочивав неподалік від воронівського Сторожового дуба, на поваленій межі очеретів вільсі» [16, с. 177].*

Мовна гра спостерігається при вживанні стійкого звороту *хай тебе холера ясна візьме*, котрий будується на персоніфікації хвороби та її впливу на фізичний стан людини. Як зазначає І. Чибор, «уособлення холери в уявленнях на фразеологічному рівні репрезентовано через дієслівні компоненти, що виражають дії хвороби, спрямовані на людину» [35, с. 54]. Зіштовхуючи в тексті стійку сполуку слів і тут же заперечуючи її значення, автор відтворює ставлення Вирвизуба до свого товариша Швайки: «*Попереду летів довговусий здоровань. Ще здалеку він загорлав:*

*– Та це ж Пилип! А, щоб тебе холера ясна взяла!*

*Проте по його обличчю було видно, що якби Швайку й справді схопила холера, то він був би вельми засмучений» [16, с. 170].*

Фразеологізми в романі В. Рутківського стають образно-смысловими центрами характеристики персонажів, пояснюють причини їх найменування та еволюцію, мають оцінне й експресивне забарвлення, допомагають відтворити історичний колорит доби.

У романі «Джури козака Швайки» яскраво проявилися специфічні риси ідіостилу В. Рутківського. На комунікативному рівні письменник прагнув своїми історико-пригодницькими романами окреслити історичні орієнтири для формування української національної ідеї на сучасному етапі. Попри відсутність історичних фактів та історичних персонажів, авторові вдалося відтворити історичну добу кінця XV ст., відомостей про яку практично не збереглося, – період зародження на українських землях козацтва. Поставлену мету письменнику вдалося реалізувати завдяки прийому історичної реконструкції, коли за допомогою художнього домислу він описав мотиви, які рухали українцями в переломний для народу час осягнення власної ідентичності, що згодом зумовило виникнення осередку української державності. Реперними точками утвердження історичної пам'яті виступають у романі згадки про Київську Русь, про битву на Синіх Водах та про козацьку звитягу в обороні рідної землі. Звернення до історичних подій виконують у романі кілька функцій – сприяють розгортанню фабули, впливають на перипетії твору, допомагають глибше охарактеризувати персонажів.

На жанровому рівні В. Рутківський залишився в межах найкращих зразків історико-пригодницької прози. Сюжет розгортається двома лініями – пригодницькою, котра висвітлює перипетії життя Санька і Грицька, та історичною, що реалізується через показ зародження на українських землях козацтва. Індивідуальна манера письма виявилася в незвичному використанні традиційного для історичних романів хронотопу дороги: метафоризація дороги як життєвого шляху головних героїв твору розширюється до метафоризації цієї форми часопросторових відносин як вибору історичної долі України. Хронотоп дороги підкреслює ідею історизму, зміну циклічного мислення (вирушати на здобичництво щовесни) на лінійне (виокремлення зі спільноти рівних групи людей організованої військової сили, що усвідомлює своє призначення в справі захисту території, тобто структурування суспільства за новим принципом). Хронотоп дороги допомагає

осягнути основну думку твору – тільки у зв'язку поколінь українських козаків можливий захист рідної землі, виборювання незалежності.

Особливості когнітивного рівня проявляються в авторській концептуалізації слів *плавні* і *степ*, що проявляється на сюжетному, композиційному, часопросторовому, персонажному й образному рівнях. Більша увага письменника зосереджена на плавнях, котрі в авторській картині світу апелюють як до географічного простору України, так і до її історії, означають нову історичну силу, яка починає формуватися наприкінці XV ст., свідчать про поступову зміну циклічного способу мислення на лінійний, про виникнення типу історичної людини з новою самоідентифікацією. Персонажі маркуються за локутивною ознакою – концепт *плавні* співвідноситься з козаками, їхні антагоністи асоціюються із концептом *степ*. Кульмінація роману переноситься автором на тепер уже «свою» для козаків територію – у плавні, де вони отримують перемогу. Плавні і степ використовуються письменником для творення образної структури роману, зокрема метафор, метонімії місця, антитеза гіпербол, сарказму, хіазму. Характерною ознакою ідіостилю В. Рутківського на мовному рівні є широке використання ним фразеологічних одиниць, котрі стають образно-смысловими центрами характеристики персонажів, пояснюють причини їхнього найменування, еволюцію героїв, мають оцінне й експресивне забарвлення, допомагають відтворити історичний колорит доби, рухають сюжет тощо.

У перспективі передбачається поглиблене дослідження міфологічних мотивів роману, функціонального навантаження історизмів та архаїзмів твору, котрі полегшують відтворення колориту епохи.

#### Література до розділу 4

1. Гаврош О. Характерник літературного степену. *ЛітАкцент*: сайт. 2011. URL: <http://litakcent.com/2011/02/02/harakternyk-literaturnoho-stepu/> (дата звернення: 18.10.2021).
2. Васильєва М. В. Філософське осмислення історичних подій у трилогії В. Рутківського «Джури козака Швайки». *Література й історія: матеріали Всеукраїнської наукової конференції* (Запоріжжя, 11–12 жовтня 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 34–36.

3. Овдійчук Л. Жанри та стильові особливості сучасної прози для дітей. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2015. № 1. С. 35–38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh\\_2015\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2015_1_11) (дата звернення: 28.09.2021).
4. Кизилова В. Націєтворчі тенденції в новітній українській прозі для дітей та юнацтва на історичну тему. URL: <https://litp.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/301/290> (дата звернення: 24.11.2021).
5. Колесник О. С. Художня інтерпретація феномену характерництва в українському мистецтві XIX – початку XXI століть. *Культура народів Причорномор'я*. 2013. № 263. С. 127–130. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/92618> (дата звернення: 24.09.2021).
6. Макарова Т. Формування патріотичного зародку у свідомості джурів-характерників. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2013. № 2. С. 133–142.
7. Романенко Л. В. Художня трансформація образу козака-характерника в трилогії Володимира Рутківського «Джури». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2015. № 16. С. 40–42.
8. Черник О. О. Когнітивно-функційні особливості ідіостилю Дена Брауна (на матеріалі циклу романів про Роберта Ленгдона): дис. ... канд. філол. н. : 10.02.04. Дніпро, Запоріжжя, 2019. 308 с.
9. Володимир Рутківський: «Байдужість стала нашою національною рисою через втрату орієнтирів, в основі яких лежать християнські цінності». *Українська літературна газета*: сайт. 04.02.2011. URL: <https://litgazeta.com.ua/interviews/volodymyr-rutki-vskyj-bajduzhist-stala-nashoyu-natsionalnoyu-rysoyu-cherez-vtratu-oriyentyri-v-osnovi-yakyh-lezhat-hrystyuan-ski-tsinnosti/> (дата звернення: 22.11.2021).
10. Скорина Л. Повернення Дмитра Боброка, або Белетрист із душою підлітка. *Буквоїд*: сайт. 2012. URL: <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2012/02/09/071528.html> (дата звернення: 28.10.2021).
11. Попадинець О. О. Історичний роман Вальтера Скотта та Михайла Старицького: рецепція, типологія: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. н. : 10.01.05. Тернопіль, 2009. 20 с.
12. Крат М. Володимир Рутківський: «Мені, “оголтелому націоналісту”, допомогла Москва». *Друг читача* : сайт. URL: <https://vsiknygy.net.ua/interview/5336/> (дата звернення: 22.10.2021).
13. Слижук О. А. Художнє моделювання образів історичних осіб у романі В. Рутківського «Сині Води». *Вісник Запорізького національного університету*. Сер.: Філологічні науки. 2016. № 2. С. 211–215.

14. Грушевський М. Історія України-Руси. Том VII. Розділ I. *Ізборник* : сайт. URL: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur70109.htm> (дата звернення: 24.09.2021).

15. Козацький підводний човен. *Вікіпедія* : вільна енциклопедія : сайт. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D1%87%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD#cite\\_note-:1-8](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%87%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD#cite_note-:1-8) (дата звернення: 24.09.2021).

16. Рутківський В. Джури козака Швайки: роман. 1-ша книга трилогії «Джури» / мал. М. Паленка. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛІА-МА-ГА, 2016. 326 с.

17. Панченко В. Володимир Рутківський: «Дитячого письменника “жаба” не душить». *Інтерв'ю з України* : блог. URL: <https://roznova.wordpress.com/2012/04/23/%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80-%D1%80%D1%83%D1%82%D0%BA%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8F%D1%87%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B8%D1%81/> (дата звернення: 28.10.2021).

18. Элиаде М. Избранные сочинения. Миф о вечном возвращении. Образы и символы. Священное и мирское. Москва : Ладомир, 2000. 414 с.

19. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 352 с.

20. Островская К. З. Концепт *путь-дорога* как эквивалент концепта испытание в концептосфере народной волшебной сказки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 12 (90). Ч. 3. С. 579–583.

21. Меркулова И. И. Хронотоп дороги как объект междисциплинарного изучения и преподавания. *Интеграция образования*. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hronotop-dorogi-kak-obekt-mezhdistsiplinarnogo-izucheniya-i-prepodavaniya/viewer> (дата звернення: 20.10.2021).

22. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.

23. Ноздрин Л. А. Интерпретация художественного текста. Поэтика грамматических категорий : учеб. пособие для лингвистических вузов и факультетов. Москва : Дрофа, 2009. 256 с.

24. Лев Диакон, 1988. Книга 9. *История* / пер. М. М. Копыленко; отв. ред. Г. Г. Литаврин. Москва : Наука. URL: <https://web.archive.org/web/20021224195025/https://www.ropnet.ru/sapsan/text/bizant/diakon/books/book%20IX.htm> (дата звернення: 24.10.2021).

25. Галенко О. Золота Орда у битві біля Синіх Вод 1362 р. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Halenko\\_Oleksandr/Zolota\\_Orda\\_u\\_bytvi\\_na\\_Synikh\\_Vodakh\\_1362\\_r.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Halenko_Oleksandr/Zolota_Orda_u_bytvi_na_Synikh_Vodakh_1362_r.pdf) (дата звернення: 11.12.2021).
26. Маяк-гляда. *Українська мала енциклопедія* : 16 кн., у 8 т. / проф. Є. Онацький. Т. 4, кн. VII : Літери Ле–Ме. Буенос-Айрес, 1960. URL: [https://archive.org/details/UkrMalaEn/kn\\_07\\_%D0%9B%D0%B5-%D0%9C%D0%B5/page/n123/mode/2up?q=%D0%BC%D0%B0%D1%8F%D0%BA](https://archive.org/details/UkrMalaEn/kn_07_%D0%9B%D0%B5-%D0%9C%D0%B5/page/n123/mode/2up?q=%D0%BC%D0%B0%D1%8F%D0%BA) (дата звернення: 20.09.2021).
27. Тараненко К. В. Прагматичний потенціал антонімії української мови: монографія. Дніпро : УМСФ, 2017. 152 с.
28. Лихачёв Д. Концептосфера русского языка. *Известия РАН. Сер.: Литература и язык*. 1993. Т. 52. № 1. С. 3–9.
29. Словник української мови : в 11 т. Т. 6: П–Поїти / ред. тому: А. В. Лагутіна, К. В. Ленець. Київ : Наук. думка, 1975. 832 с.
30. Прицак О. Й. Що таке історія України? (вступна стаття О. В. Яся). *Український історичний журнал*. 2015. № 1. С. 177–210.
31. Пушкарёва Г. В. Homo politicus: политическая реальность и политический дискурс. *Общественные науки и современность*. 2013. № 5. С. 90–100.
32. Фразеологічний словник. *Горох* : сайт. URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 25.11.2021).
33. Білоусенко П. І. Козацькі прізвища. *Інститут історії України* : сайт. URL: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Kozacki\\_prizvyshcha](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Kozacki_prizvyshcha) (дата звернення: 22.10.2021).
34. Словник української мови : в 11 т. Т. 2: Г–Ж / ред. Тому : П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. Київ : Наук. думка, 1971. 550 с.
35. Чибор І. С. Народні уявлення про хвороби крізь призму фразеології української та польської мов. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, 52. Warszawa, 2017. С. 46–75. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22994/1/I\\_Chybor\\_2017\\_IF.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22994/1/I_Chybor_2017_IF.pdf) (дата звернення: 12.12.2021).
36. Сергієнко Г. Я. Біля витоків українського козацтва й Запорозької Січі. *Український історичний журнал*. 1992. № 12. URL: <http://history.org.ua/JournALL/journal/1992/12/11.pdf> (дата звернення: 25.11.2021).



**РОЗВІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ  
В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.  
(на основі епістолярних джерел)**

Українська література має глибоке коріння розвою, з огляду на що, цілісне вивчення подальших періодів видається нам неможливим без осмислення специфіки становлення національного письменства в першій половині ХІХ ст.

Літературно-мистецьке життя перших десятиріч ХІХ ст. відбувається також на тлі певних політичних та суспільних подій. Ліквідація української автономії, зруйнування Катериною ІІ Запорозької Січі, нове закріпачення селянства – усе це зумовило докорінні зміни в духовному житті народу. Відповідно до цього новітні віяння позначаються і на художній творчості українських письменників, як результат – нові теми, мотиви, які вимагають створення нової жанрової системи. На перший план виступає лірика, яка відображає історичні події, зокрема, добу козаччини й суспільно-політичне життя народу. Поділяємо думку О. Борзенка, «Перш за все слід врахувати, що формування нового українського письменства збіглося в часі з помітними змінами в житті українського суспільства» [1, с. 56].

До вивчення початків нової літератури зверталось чимало дослідників, однак найбільш цікаві концепції були запропоновані такими відомими істориками літератури, як С. Єфремов, М. Зеров, Д. Чижевський. Про актуальність обраної нами проблеми дослідження свідчить широка тематика наукових розробок. З кінця 80-х рр. минулого століття поживається інтерес до зазначеної теми, з'являються монографічні розвідки та дисертаційні роботи С. Андрусів, О. Вертія, С. Кіраля, Ю. Мариненка, В. Нарівської, А. Нямцу, В. Працьовитого, Л. Сеника, Н. Шумило та ін. Усі згадані праці спрямовані на дослідження цілої низки історико-літературних періодів ХІХ – ХХ ст. крізь призму націєтворчої проблематики, зокрема ментальності, національної ідентичності, самобутності тощо.

Нами не випадково обрано дослідження перебігу, розвитку літературного процесу на основі епістолярію, бо на сьогодні листи стали об'єктом вивчення різноманітних наукових дисциплін і галузей: філософії (Л. Бусякова, М. Каган, П. Копнін), історії (Ю. Шаповал, М. Щербак та ін.), епістології (В. Сметанін), лінгвістики (Т. Зоріна, К. Ленець, В. Передрієнко, М. Пилинський, П. Тимошенко та ін.), психолінгвістики (Т. Дрідзе, Ю. Лотман), культурології (М. Кагарлицький, А. Крат, Г. Хоткевич), народознавства (І. Горбач, М. Дмитренко, П. Ротач та ін.), археографії (Є. Наумов, Л. Пушкарьов), психології (Г. Костюк, О. Леонт'єв, П. Ярмоленко), педагогіки (О. Губко, О. Крук, Є. Пасічник, Н. Петриченко), літературознавства (В. Брюгген, Л. Вашків, В. Гладкий, Р. Доценко, В. Дудко, М. Коцюбинська, В. Кузьменко, Л. Курило, Ж. Ляхова, Г. Мазоха, М. Назарук, В. Святовець та ін.).

На основі епістолярних джерел українського письменства розглянути чинники формування історії української літератури першої половини ХІХ ст.

Кінець ХVІІІ – перша половина ХІХ ст. – це епоха розкладу феодально-кріпосницьких і розвитку капіталістичних відносин. Україна перебувала в складі двох імперій: царської Росії та цісарської Австрії. Інтелігенція піднімалась проти самодержавства та кріпосництва. У цій бурхливій боротьбі брали активну участь і письменники, вони намагалися збагатити українську літературу досвідом інших літератур. В. Петров про цей час зауважував: «Зруйновано національну державу, відроджено культуру. Можна не жити окремим державним життям, не мати свого “короля, сенату й війська” і *жити самостійним духовним життям; жити духом* (виділення наше. – В. П.), не жити царством» [2, с. 94].

Україну приборала до рук царська Росія, а це вкрай негативно позначилося на розвитку національної літератури, освіти, культури тощо. Перший удар було зроблено по освіті: Київська академія та колегіуми стають духовними закладами, а українці здобувають освіту в навчальних закладах Москви та Петербурга. Усе робилося задля однієї умови – знищити дух українства. Автори сучасного підручника з історії української літератури ХІХ ст. зазначають: «Загарбання і розчленування українських земель різними державами, що призводили до роз'єднання економічного,

політичного й значною мірою культурного життя, запровадження 1783 р. царським урядом кріпосного права на Лівобережній і Слобідській Україні, знищення залишків політичної автономії України, перетворення її на одну із сировинних провінцій Росії, національне гноблення, перетягування за допомогою політичних і економічних чинників української шляхти на бік офіційної Росії чи Австрійської імперії, її денационалізація неминуче спричинялися до відставання України в темпах економічного, політичного й культурного розвитку, *гальмували формування національної самосвідомості українського народу, консолідацію його в націю* (виділення наше наше. – В. П.)» [3, с. 20]. Виходячи з того, що мова – це найперший і найголовніший чинник формування нації, усе робилося для того, щоб не дати українській мові розвиватися. У 1807 р. в училищах Харкова учителів, які розмовляли з учнями українською, змушували переходити на російську мову.

Епоха XIX ст. характеризується широким розквітом нових ідей. Висвітлення національної ідеї в художньо-естетичній спадщині є вельми актуальною проблемою. До розробки національної ідеї долучилися М. Грушевський, Д. Донцов, Т. Зіньківський, М. Костомаров, П. Куліш, В. Липинський, І. Нечуй-Левицький, Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, П. Юркевич, Д. Чижевський та ін.

Водночас національна ідея увібрала в себе етнопсихологічні риси, суспільно-політичні вияви попередніх історичних епох, зокрема важливий аспект – самоусвідомлення народом себе як нації. Принцип історичності визначає спільну інтеграцію нації; принцип етнічності характеризує ідентифікацію нації на певній території, її еволюцію в історичному розвитку нації; принцип духовності є якісною характеристикою й етнічності. М. Возняк у 1927 р. зазначав про відсутність ґрунтового нарису про громадський рух в Україні XIX ст., наголошуючи на цінності листів і записок того часу.

Саме в цей період починає формуватися нове життя спільності, яке спирається на ідентичність мови та культури. Німецький філософ Йоган Гердер віддавав перевагу національній мові й фольклору у формуванні нації. Розглядаючи концепцію нації, О. Субтельний наводить три головних етапи еволюції національної свідомості: «На початковому етапі, позначеному дещо ностальгічними настроями, невелика група вчених-інтелектуалів

збирала історичні документи, фольклор, предмети старовини, вважаючи, що незабаром самотність їхнього народу зникне під навалом імперської культури. Другий, або культурницький, етап, як правило, ставав періодом несподіваного “відродження” місцевих мов, їх дедалі ширшого використання в літературі та освіті. І на третьому, або політичному, етапі відбувалося зростання національних організацій і висунення національно орієнтованих вимог, за якими у більшій чи меншій мірі крилося прагнення до самоврядування. Як ми пересвідчимося, у цю загальну модель добре вписується еволюція української національної свідомості» [4, с. 201]. Тому цілком зрозуміло, що наше письменництво, інтелігенція зосередили свою увагу на певних рисах етнічної спільноти: історії, фольклорі, мові та літературі. Цілком виправданою є думка історика, що «шлях до національної свідомості був вимощений книгами» [4, с. 203]. Саме тому українська та європейські літератури посідали особливе місце у формуванні української нації.

І. Франко вважав, що «прогресивно спрямований рух», який за серцевину мав українську ідею, «під впливом трьох українських діячів, представників трьох різних поколінь, поширився здебільшого між інтелігенцією, а частково й між народом: у 60-х рр. XIX ст. домінував вплив Куліша, у 70–80-х – Драгоманова, а в 90-х – Грушевського. З цих трьох напрямів перший можемо назвати формально національним, другий – радикально-соціальним, і третій – національно-радикальним» [5, с. 189]. Вважаємо за необхідне додати й постать Т. Шевченка, який по праву був одним із перших речників національної ідеї, яка відобразилась у програмових художніх творах поета.

Представники Росії вороже ставилися до прагнення українців відродити національну самостійність у всіх сферах розвитку суспільства і намагалися постійно наглядати за цим процесом. Унаслідок перемоги у Вітчизняній війні 1812 р. Росія починає розвиватися прискореними темпами, велику роль тут відіграли ідеї Просвітництва, які проникли і в Україну. Як наслідок – на Лівобережній Україні виникають осередки нової політичної, філософської, історичної думки. Визначна роль у цій діяльності належить Харківському університету, який дав поштовх до

заснування української періодичної преси, що було вкрай необхідним для розбудови націєтворення.

Виникнення преси на східноукраїнських землях мало й політичний характер, тому що це був своєрідний захист української культури, історичної минувшини й збереження національної спільноти. Уже перші паростки преси засвідчують яскраво виражений національний характер, на відміну від преси московської, яка «була продуктом уряду чи урядових чинників» [6, с. 39]. Представники українського письменства Г. Квітка-Основ'яненко та П. Гулак-Артемівський активно взялися до видання журналів «Украинский вестник» (1816–1819) та «Украинский журнал» (1824–1825). Тут друкують власні епіграми Квітка-Основ'яненко, місцеві літератори, з'являються деякі матеріали українською мовою. «Украинский вестник» знайомив читачів з історичними творами, (наприклад, «Гетьман Хмельницький»), науковими розвідками («Сковорода»), критичними статтями тощо. Видавці в першому номері зауважували, що переслідують єдину мету – ознайомлення читачів з історією рідного краю. Усі автори статей і матеріалів працювали на розбудження національної самосвідомості, П. Гулак-Артемівський стверджував думку писати тільки рідною мовою. Можливо, це й стало поштовхом до заборони журналу царським урядом.

Згодом у Харкові з'явився інший журнал «Харьковский Демокрит, тысяча первый журнал» (1816), який мав зовсім протилежний характер і гумористичне спрямування. Дописувачі «Украинского вестника» змушені були співпрацювати з новоствореним органом, однак журнал проіснував недовго.

Наявний вакуум періодичної преси заповнило нове видання «Харьковскія известія, листы в четырех отделениях» (1817–1823) – ця газета мала більш побутовий характер, тут друкувалися оголошення, місцеві й світові новини, лише Г. Квітка-Основ'яненко подавав статті про Харківський університет. Науковою логічністю відзначається видання О. Склабовського «Украинский журнал», де «господствовала строгая наука, в настоящем смысле этого слова». Фактично завдяки П. Гулаку-Артемівському цей журнал продовжив програму «Украинского вестника». Тут також порушувалося питання про необхідність вивчення своєї мови (зокрема у статті О. Склабовського «Про користь і цілі поезії». 1824. № 3), до

обговорення цієї проблеми приєднався і Г. Квітка-Оснoв'яненко. Усі українські часописи в час зародження розвивалися у двох напрямках: перший – це матеріали історичні, етнографічні й твори красного письменства, а другий – сатирично-літературний. Незважаючи на це, усі видання мали на меті одне – прислужитися пробудженню в суспільстві національної свідомості, думки тощо.

Хоча суспільна свідомість означеного часу і розвивається під впливом загальноєвропейських ідей, викладачі Харківського університету в статтях виступали проти наслідування іноземних зразків, особливу увагу приділяючи мові: «Пробудження любові до рідної мови й літератури було одним із програмових в “Украинском журнале” й орієнтувало молоду українську літературу на художнє дослідження народного життя, спонукало на те, щоб література цікавилась не тільки історією народу, а й тогочасними його потребами» [3, с. 24–25].

Літератори розуміли важливість поширення інформації про Україну. Українці, що перебували в Москві та Петербурзі, починають свою літературно-культурну діяльність, письменники беруть активну участь у літературному житті, послуговуючись як російською, так і українською мовами. Т. Шевченко, М. Гоголь, Є. Гребінка, П. Гулак-Артемівський, Г. Квітка-Оснoв'яненко, М. Костомаров та деякі інші вихідці з України пишуть російською мовою на українські теми. Це було характерно для початку ХІХ ст., бо українські письменники через російського читача прагнули розповісти про Україну, її мову, історію, звичаї. У ХІХ-му на початку ХХ ст. як у російській, так і в українській літературах спостерігалoся високе піднесення епістолярної культури. З огляду на суспільно-політичні обставини означеного періоду, листування в той час відігравало надзвичайну комунікативну роль, «значною мірою сприяло духовному зближенню багатьох письменників та поширенню серед них прогресивних ідей» [7, с. 7], – наголошує В. Святовець.

На підтвердження права на існування української мови в літературі з'являються поетичні переклади, переспіви надбань світової літератури.

Надзвичайну роль відведено в історії нової української літератури її зачинателю – Івану Котляревському. На сьогодні немає повного зібрання епістолярію І. Котляревського, відсутні й окремі

дослідження, виняток становить хіба що наукове видання Петра Ротача, який проаналізував деякі листи письменника [8]. Однак і раніше були поодинокі спроби залучити листи автора «Енеїди» до наукового обігу. Зокрема, вперше до листів І. Котляревського звернувся С. Стеблін-Камінський, у 1883 р. – В. Горленко, історик І. Павловський. Пізніше, 1927 р., у статті «Службове листування І. П. Котляревського» П. Пушинський також використав окремі листи письменника. Дослідник розподілив листи на два головні відділи: «перший відділ – стосунки Котляревського до громадянства, а зокрема до кріпаків та взагалі знедоленого люду, до “склонных к злодеянию”, до службовців та урядовців, до поліції та суддів, до дідичів, а другий відділ – стосунки громадянства до Котляревського» [8, с. 76]. Сам автор публікації наголошував, що частина листування «невеличка», однак цей факт не свідчить про замкнутість письменника, адже з біографії нам відомо про різнобічну діяльність класика – і вчителювання, і перебування на військовій службі, і активна громадська позиція (член харківського Товариства любителів красного письменства, директор Полтавського театру, попечитель лікувального закладу тощо).

По смерті І. Котляревського зберігся чималий його архів, де напевно була частина епістолярної спадщини, але поціновувачів її значущості для майбутнього не було. Левко Боровиковський, який був присутнім на похороні й при розбиранні архіву, зазначав у листі: *«В бумагах покойника ничего литературного не найдено»* [9, с. 213]. Доробок, який ми маємо змогу читати, незначний, але перелік імен дописувачів вражає, бо всі ці люди – відомі діячі XIX ст. Серед них: М. Гнідич, М. Мельгунов, М. Погодін, О. Ізмайлов, В. Капніст, Є. Гребінка та ін. Особливо привертає увагу дружба з князем М. Репніним та актором М. Щепкіним (І. Котляревський був одним із двох директорів театру, який відкрив князь).

Енциклопедичні знання І. Котляревського зацікавили історика Д. Бантиш-Каменського, фольклористів І. Срезневського та І. Снегірьова, деяких членів Російської академії. Перший біограф поета С. Стеблін-Камінський припускав, що І. Котляревський листувався не лише з відомими діячами епохи, а й із простими людьми. Тому цілком можливим і виправданим є епізод листування І. Котляревського з родиною Никифора Сокири, відтворений у повісті «Близнець» Т. Шевченка.

У листах до установ і високопоставлених осіб постає образ І. Котляревського як вихованої, освіченої людини епохи, що простежується в стилістичному оформленні листування.

Про людські якості першого класика нової української літератури свідчить його самовіддана праця. Не маючи власних нащадків, він опікувався дітьми-сиротами (понад двадцять п'ять років очолював Будинок виховання дітей), і не лише їхнім матеріальним забезпеченням (діти були добре одягнені, мали здорове харчування, лікування), а й моральним вихованням. Організаторські здібності письменника виявилися в проведенні занять танцями, ознайомленні з основами військової справи.

Листи є свідченням не лише характеристики поета як людини, а передають його ставлення до будь-якої справи: чи то формування полку, чи організації виховного процесу. Опікуючись навчанням і вихованням дітей Будинку бідних дворян, їх внутрішнім духом, піклувався й про театральну трупу, й про утворення козачих полків в Україні під час війни з наполеонівською Францією тощо. Як бачимо, письменник розривався між офіційною «казенщиною» та прагненням возвеличення національного духу українства, введення української мови в широкі народні маси, тим самим утверджуючи духовну силу рідного народу.

Аналізуючи листовні взаємини І. Котляревського, П. Ротач зазначає: «Листи поета до Ф. Глінки, І. Срезневського, І. Лисенкова та інших – висвітлили його стосунки з “Вільним товариством російської словесності” та з видавцями того часу. Вони показали творчі наміри поета, характеризували його службові стосунки. При уважному читанні з листів виразно проступають риси Івана Котляревського як людини і як поета-громадянина. З них ми дізнаємося також про характер службових стосунків Котляревського, як і стосунків літературних чи мистецьких, а також і про ставлення до поета різних верств полтавської громадськості» [8, с. 18]. Спадщина митця свідчить про почуття національної самосвідомості її автора. Йому боліло і приниження українства, зокрема козацтва, і поневолення земель, а особливо – зневажання ментальності українців, що виражалось у мові, традиціях тощо. Прямо говорити про це І. Котляревський не міг, тому всі згадані аспекти знаходили свій вияв у художній творчості, зокрема в

травестійно-бурлескній поемі «Енеїда», водевілі «Москаль-чарівник».

У спадщині І. Котляревського листи, на відміну від інших жанрів мемуаристики, представлені більш повно. Незначна кількість епістол, упорядкована П. Ротачем, свідчить про певний етап розвитку літератури й популяризацію першого твору.

Письменник турбувався про поширення «Енеїди», окремі уривки подавалися для друку в журналі «Соревнователь просвещения и благотворения» – орган, видаваний «Вольным обществом», почесним членом якого було обрано І. Котляревського. Сюди входили провідні письменники й діячі того часу, об'єднані ідеями патріотизму, ненависті до гноблення селян й любові до народу. З метою популяризації свого твору, І. Котляревський на засіданні зачитував уривки з п'ятої частини «Енеїди» й пожертвував 40 примірників видання для широкого кола ознайомлення. Письменник позитивно сприймає критичні зауваги, про що сповіщає в листі до М. Гнідича: *«Я сам чувствую, что есть много нескромности или вольности в Энеиде; но сему причиною С.-Петербургская цензура, не удержавшая меня на первых порах и пропустившая напечатать в 4-х частях довольно ощутительную соль»* [8, с. 43]. Робота над твором була довготривала й не завжди однорідна, у цьому ж листі самокритично про це писалося: *«Признаюсь перед Вами, что 5-я часть очень слаба и натянута; в ней случилась сухая материя, которую надобно было чем-нибудь размачивать; я как кончил ее, то перекрестился. Что же касается до 6-й, то будет чем полюбоваться»* [8, с. 43]. Зважаючи на приязне ставлення М. Гнідича (російського поета українського походження. – примітка наша. – В. П.), І. Котляревський мав намір опублікувати повністю поему ще й пісні з нотами з «Наталки Полтавки». Двадцятишестирічна праця була кропіткою, й автор хотів бачити твір у найкращому вигляді, тому й у листі до І. Лисенкова зауважував на цьому: *«Печатать же Вам позволяю только один завод, и то на хорошей бумаге и хорошими большими буквами, чисто, опрятно и исправно, не на обверточной бумаге, за цензуру не отвечаю, за корректуру не берусь»* [8, с. 71]. Перші видання поеми викликали схвальні відгуки, це стосувалося не лише майстерності письменника, а й, за влучною характеристикою російського письменника М. Мельгунова *«памятнику языка, принадлежащего*

народу» [8, с. 184], адже до тексту поеми ще додавався словник малоросійських слів, що зустрічалися в тексті.

Уболіваючи за творчий спадок, письменник звернувся до українського вченого-славіста І. Срезневського із завіреним листом-дорученням про дозвіл на друк «в каком будет нужно количество экземпляров» [8, с. 70] опери «Наталка Полтавка» і твору «Москаль чарівник».

У середині ХІХ ст. О. Терещенко розшукав у Полтаві рукописний архів І. Котляревського й передав його до Публічної бібліотеки Петербурга. Майже через сто років цей архів повернувся на батьківщину поета, до Полтави. Серед документів були листи і господарські нотатки, які П. Ротач називає «домашніми замітками» [8, с. 19]. На жаль, про них більше згадки немає. Ймовірно, це записи побутового характеру, і вважати їх апріорі нотатками, як одним із жанрів мемуаристики, навряд чи варто.

Є згадка й про щоденник поета, але вона також вимагає роз'яснення. І. Котляревський занотовував щоденні спостереження за навчанням та поведінкою дітей, цей журнал він сам назвав «Мухою». Т. Шевченко не називав «Муху» журналом, а вважав його «тижневий щоденник» або «тижневий звіт». П. Волинський теж згадував про нього, але не надаючи цьому збірнику жанрових рис щоденника: «Полтавська муха» І. Котляревського – це рукописний журнал сатиричного спрямування [10, с. 79]. Крім записів про характерні риси дітей, у цьому журналі немає жодного іншого запису.

Епістолярій І. Котляревського подає багато інформації для з'ясування й ліквідації «білих плям» у життєписі митця, особливо надає ключ до розуміння релігійних поглядів і суспільних настроїв автора «Енеїди». Навіть у «домашніх клопотах» І. Котляревський цікавився питаннями освіти, виховання, культури, що є важливою складовою національно-культурного розвитку українства.

Про значущий внесок І. Котляревського у вітчизняну літературу свідчить національне свято відкриття пам'ятника йому в Полтаві (1903 р.). Про цей захід збереглося багато матеріалів, зокрема нещодавно були опубліковані спогади С. Єфремова. Митець детально подав хронометраж свята, яке, по праву, вважалося «першим українським прилюдним виступом громадою» [11, с. 157]. Тут же він наголошує на пафосності й винятковості цієї події: «Не

треба забувати, що діялось це за часів Плева, коли всякий протест, усяке незадоволення гасилося, не розбираючи способів, коли ще менше церемонилися з маніфестантами, ніж тепер, коли зверху все ніби спокійно й тихо було і на всіх языках все мовчало...» [11, с. 157]. Учасники свята були обурені тими обмеженнями, що висувала адміністрація: «Виявилось, що міністерство внутрішніх справ прислало городському голові гострий наказ, щоб ні в якому разі не допускати на святі, під час засідання в думі, української мови, зробивши виняток тільки для депутатів з Галичини» [11, с. 153].

Незважаючи ні на що, усі виступи були українською мовою: «Апогею свого настрій дійшов, коли на трибуні з'явилася поважна постать посла Романчука й полилася з уст його українська мова. ... це для багатьох було щось нечуване. Але це нечуване переконувало просто самим фактом свого існування і приймалося як факт, як щось таке, що інакше не може і не повинно бути» [11, с. 156]. Уже тоді, і С. Єфремов, і всі учасники заходу бачили, що виступати треба громадою, спільно, щоб перемогти у двобої з системою. Таким чином, «полтавське свято вперше довело існування українського громадянства і вперше ж показало, яку силу мають організовані виступи громадою та як імпонують вони стороннім людям» [11, с. 158].

Одним із зачинателів нової української прози XIX ст. по праву вважають Григорія Квітку-Основ'яненка. На сьогодні відомі листи прозаїка в семитомному зібранні творів та ще дев'ять невідомих листів, опрацьованих П. Поповим, про що останній зазначав: «Його літературна спадщина ще не вся зібрана й опублікована» [12, с. 7]. Згадані листи написані російською мовою, і лише кілька листів до Тараса Шевченка – українською.

Письменницький епістолярій подає багато цікавого матеріалу щодо фрагментів біографії Г. Квітки-Основ'яненка, особливо для характеристики його громадської, літературної діяльності тощо. Наприклад, довгий час було загадкою, чому Г. Квітка перебував у Курязькому монастирі, що стало поштовхом до різкого переходу від світського життя до чернечого стану, а потім навпаки – від монастиря до активної театральної та громадської діяльності.

Багато місця в листах відведено театральній справі. Два театри – основ'янський і харківський – були раді показувати свої

вистави по селах з метою культурного й духовного розвитку людей. Про активну співпрацю письменника з театрами згадував Г. Данилевський: *«По словам знаменитого артиста, Квитка своею изворотливостью способствовал тому, что опера Котляревскаго “Наталка-Потавка” поставлена впервые в Харькове. Она, без цензуры, сперва дана была в Полтаве, по личному разрешению Г. Г. Репнина. Щепкин хотел ее дать в свой бенефись в Харькове. Квитка сказал ему: “Назначьте какую-нибудь старинную пьесу, а перед самым днем бенефиса сошлитесь на нездоровье какого-нибудь актера и просите официально дать, за поспешностью, Наталку Полтавку, пьесу, уже разрешенную для Полтавы”. Пьеса была дана...»* [13, с. 189].

Під час перебування в монастирі, Г. Квітка розчарувався в релігійному житті та діяннях його мешканців. Незважаючи на набожність свого батька, він негативно характеризував монахів, попів, загалом духовенство. Наступна група листів відображає родинну атмосферу після смерті першої дружини брата Андрія.

Г. Квітка різко засуджував дворянську верхівку, у листах яскраво проступають і суспільні погляди раннього письменника. Саме внаслідок такої ситуації митець покидає світський Харків і їде до селянської Основи, до простого народу з його моральною чистотою й людською гідністю. М. Коцюбинська, аналізуючи оповідну традицію, яка об'єднувала твори Г. Квітки, Є. Гребінки, І. Гулака-Артемовського, зауважувала: *«Спроби епістолярного жанру Квітки, або Кухаренка, характеризуються такими рисами, як діалогізація, надмір вульгаризмів і демінутивів, тупцювання на тому самому слові, синтаксис сурядності й перелічення, надмір вигуків, прислів'їв, самоперебивань тощо. Твориться образ-маска простацького провінціала-оповідача»* [14, с. 15]. Проте ми не поділяємо цієї думки щодо мовного оформлення листів Г. Квітки-Оснoв'яненка.

Досліджуючи проблему національного характеру в творчості Г. Квітки-Оснoв'яненка, Л. Горболіс указує на прозорливість Квітки, адже він убачав основу національного буття у духовній культурі нації, світобаченні, в єдності з природою, був переконаний, що значним чинником формування, розвитку й збереження нації є релігія. Вершиною у людському бутті вважав ідею добра, яка визначає не тільки сутність особистості, але і її поведінку, мораль,

прагнення, думки. Про таке розуміння Квіткою зазначених цінностей свідчать його листи до П. Плетньова, А. Владимірова та ін. Із добра впливає ідея миру як найважливіша форма національного буття, естетична норма народу. Підґрунтям національного буття митець вважає працю. Про це знайдемо міркування у «Листах до любезних земляків», «Письмах к Лужицькому Старцу». У низці листів до товаришів та однодумців виразно постає Квітчині опікування проблемами розвитку української мови і надання їй статусу мови літератури. Уважаємо за потрібне проаналізувати ці епістоли з метою розкриття національної позиції письменника. У листі до П. Плетньова, з яким Г. Квітка-Основ'яненко товаришував і якому подавав свої матеріали для публікації в журналі «Современник», письменник наголошував на різниці між двома мовами: *«Притом, почтейнейший Петр Александрович, потрудитесь вникнуть в видимую разницу наших – ну именно языков русского и малороссийского: что на одном будет сильно, звучно, гладко, то на другом не произведет никакого действия, холодно, сухо»* [15, с. 216]. У цьому ж листі він роз'яснював це на прикладі своєї «Марусі», а згодом, через місяць, знову говорив про мову: *«Защищая как-то достоинство языка малороссийского, я вызвался заставить рассказом своим плакать – не поверили, я написал “Марусю”...»* [15, с. 217]. Діяльність Г. Квітки-Основ'яненка в нелегкій справі популяризації української мови була різноманітною. У листі до М. Максимовича він інформував про пропозицію Є. П. Гребінці звернутися до А. О. Краєвського з метою видання при журналі «Отечественные записки» літературних додатків українською мовою. Як відомо, спочатку редактор дозволив, але дуже швидко додатки перестали друкуватися. У цьому ж листі автор порушував питання орфографії, виступаючи на захист мови від нападок: *«Мы должны пристыдить и заставить умолкнуть людей с чудным понятием, гласно проповедующих, что не должно на том языке писать, на коем 10 мил[лионов] говорят, который имеет свою силу, свои красоты, неудобобъяснимые на другом, свои обороты, юмор, иронию и все как будто у порядочного языка. Главное у нас не решено: какого или чьего правила держаться в написании слов...»* [15, с. 228]. Письменник наполягав на виробленні граматики рідної мови. Обстоюючи самотність української мови в листі до

А. Краєвського, він писав: *«Язык, имеющий свою грамматику, свои правила, свои обороты в речи неподражаемые, неизъяснимые на другом...»* [15, с. 323]. Письменник наголошував, що «москалі чимало українських фраз брали й далі беруть до свого словникового запасу», щодалі більше людей починають цікавитися культурною спадщиною українців, і, як приклад, Г. Квітка згадує про позитивну рецензію О. Афанасьєва-Чужбинського на альманах «Ластівка», який «начал хорошо, но не дописал» [15, с. 323]. У цьому ж листі Г. Квітка-Основ'яненко вів мову про літературу: *«Она движется и будет жить. Журналы (не к Вашему речь) не сотрут ее с лица земли, одолеет противников и гонителей»* [15, с. 323]. Письменник просив надати місце в журналі, щоб можна було друкувати українські матеріали, від яких *«...Ей-богу, язык и литература русская выиграют... Ну, выиграют»* [15, с. 323]. Як бачимо, прозаїкові було небайдуже питання не лише мови, а й літератури. У наступному листі Г. Квітка-Основ'яненко висловлював думки щодо перекладу творів російською мовою, наголошуючи, що для досконалого перекладу необхідне ґрунтовне знання обох мов: *«Каков бы ни был перевод с нашего на русский, – не сохранит, не передаст всего в совершенстве. Обоим спорящимся надобно быть на месте, здесь, и на опыте увериться, кем, как и с каким энтузиазмом принимается все выходящее наше»* [15, с. 337]. Митець згадав про «раскол», зроблений деякими російськими виданнями проти повноправності української мови лише з однією умовою – позбутися цієї мови, у якій Росія вбачала серйозного суперника. І Г. Квітка говорить про новий потужний струмінь, який може увірватися з приходом на літературну арену молодого покоління письменників, які зможуть довести універсальність своєї мови, але коли це буде, сам Г. Квітка не знав, тож зауважував: *«Жаль, не доживу, а вспомните, что правду говорил Основьяненко»* [15, с. 338].

Убачаючи силу патріотичного й національного виховання зокрема в публікуванні в журналах мемуарів, письменник подав до «Северной пчелы» статтю, у якій закликав усіх подавати мемуарні матеріали. У листі до А. Краєвського повідомлялося: *«Примечая, что и “Пчеле” понравилась цель: если припомните, вызывает современников описывать старину и бывшее в их время и помещать в журналах»* [15, с. 353]. Сам же Г. Квітка-Основ'яненко в першому

розділі «Мемуаров Евстратія Мякушкина», які складаються з дев'ятнадцяти частин, подав визначення, що таке мемуари, звідки це слово прийшло і як треба його правильно писати.

Розуміючи значення книги у формуванні національної самосвідомості, Г. Квітка став одним із ініціаторів створення в Харкові публічної бібліотеки при університеті. Г. Данилевський зауважував: «Основьяненко в некоторых из изданных писем своих, в 1839 году, с восторгом вспоминает об этом времени и о заслуженном торжестве своём» [13, с. 192].

Дидактично забарвлені «Листи до любезних земляків», покликані виховувати повагу до своєї нації й мови, все ж таки не були зрозумілі для всіх. Про це їх автор наголошував у листі до А. Краєвського: «Простой народ, чернь читают еще немногие. Мои “Листи к землякам”, именно для них написанные, не ко всем дошли еще» [15, с. 338]. Для зацікавлення матеріалом Г. Квітка опублікував «рекламне оголошення», де розповідав про свої «Листи...», які складаються з чотирьох розділів. Привертає увагу народна мова твору, пересипаного оповідями легендарного характеру, приказками, поетичними висловами тощо.

Характеризуючи українське письменство перших десятиріч XIX ст., М. Зеров зауважував: «...Можна сказати, без усяких майже обмежень, що побутовий консерватизм та *місцевий, кутковий патріотизм* – це перша фаза національної свідомості українських авторів доби Котляревського та Квітки» [16, с. 100]. Епістолярій зачинателя нової української прози XIX ст. свідчить про його ставлення до творчості, ролі письменника в розбудові нації. Г. Квітка-Основ'яненко надзвичайної уваги приділяв мові, прагнув надання їй статусу мови національної літератури.

Ключем до розуміння літературно-видавничого процесу доби є епістолярій Євгена Гребінки. Досліджуючи доробок байкаря, Л. Задорожна виділяє чотири тематичні рубрики: 1. Зауваги письменника, що стають доповненням до його портрета за життєписом, біографією. 2. Міркування Є. Гребінки про поетичну творчість. 3. Є. Гребінка про роль науки в житті людини і посіпльства. 4. Суспільна позиція Є. Гребінки [17, с. 133–134]. Біографи поета, на думку дослідниці, часто оминають зацікавлення юного гімназиста малюванням. Л. Задорожна звертає увагу, що XIX ст. мало певну «закономірність у мистецьких традиціях» [17, с. 134].

які виявлялись у двоїстості письменник-художник (варто згадати творчість Т. Шевченка і М. Гоголя). Уже в період навчання в гімназії Є. Гребінка звертався до художньої творчості, про що свідчать листи до батьків. Важливою подією для нього стає видання 1834 р. збірки байок «Малороссийские приказки». Чималу роль у творчій діяльності митець відводив перекладам, його заповітною мрією було перекласти російські пісні в «малороссийские песни». Поступово Є. Гребінка відходить від малювання, хоча не шкодує коштів на придбання паперу й серйозно замислюється над вартістю своїх художніх творів, критично оцінює їх. Л. Задорожна вважає, що «процес формування творчої особистості завершується» [17, с. 137] – це були 1830–1832 рр. З юнацьких років у Є. Гребінка виявляв шанобливе й поважне ставлення до книги як духовного багатства людства. В одному з листів він ображається на долю, яка не зробила його багатим, щоб мати змогу купувати всі бажані книжки, що свідчить про розуміння Є. Гребінкою особливого значення книги. Епістолярій письменника надає змогу познайомитися з персоналіями, які мали непересічне значення для формування національно свідомої особистості письменника. У листах знаходимо згадку про молодого Т. Шевченка. З усього видно, що Є. Гребінка з пієтетом ставився до перших віршів Кобзаря: «*А ще тут є у мене один земляк Шевченко, що то за завзятий писать вірші, то нехай йому сей та той! Як що напише, тільки цмокни та вдар руками об поли! Він мені дав гарних стихів на “Збірник”*» [18, с. 594–595]. З часом стосунки Т. Шевченка з товаришем стали прохолоднішими, і спричинив до цього певний снобізм Є. Гребінки, який виявився прихильним до політики імператора. По молодості кепкував він з рідного брата Аполлона, який мав український акцент і терпів насмішки в гімназії. Лише з духовним зростанням до Є. Гребінки приходить усвідомлення, що він є сином великого народу з величною чудовою мовою, яку слід захищати. Він стає репрезентантом цілої нації: «Господи мій милостивий! Як то народ пише гарно по-нашому» [18, с. 593]. Є. Гребінка в листах до батьків неодноразово говорив, що хоче залишитися в Петербурзі, але згодом писав: «*Думал я долго, що з мене буде в Петербурзі, що я там робитиму між москалями?*» [18, с. 566]. Однак велика заслуга письменника полягає в розумному ставленні до двох народностей: «...Він не ставить межових знаків між духовним життям різних

народів за національною ознакою, виявляючи тим культуру творчої особистості і свідомість високої причетності кожного народу до того, що єднає в особистості дві природи: божественну і людську» [17, с. 139–140]. Гребінка сприймав появу національно-самобутніх творів як певне відродження українства: «как доказательство, что украинцы начинают (в добрый час) чувствовать самобытность своей литературы» [18, с. 560]. Особливого значення у справі вихованні національної свідомості він надає розробці теми історичного минулого України, національної історичної пам'яті. Помітне місце в біографії письменника посідає і його просвітительська діяльність. Підтримуючи прагнення Т. Шевченка в просвіті українського народу, Є. Гребінка на власні кошти відкрив парафіяльну школу в с. Рудці Лубенського повіту Полтавської губернії. На жаль, після смерті письменника його дружина відмовилась утримувати школу й подала документи про її закриття. Епістолярій Є. Гребінки відбиває проблеми, дух часу, у який творив митець, а надто літературну діяльність, що нерозривно пов'язана з суспільною атмосферою, подвижницьку, талановиту постать самого митця.

«Батьком українського романтизму» С. Єфремов назвав Левка Боровиковського. На жаль, епістолярна творчість його містить лише декілька листів до І. Срезневського, знайомство з яким відбулося під час навчання в Харківському університеті. Цікаво, що листування двох визначних особистостей відбувалося в річці романтизму: у першому листі Л. Боровиковський (який сім років (1831–1837) перебував у Курську. – прим. наша. – В.П.) протиставляв два світи: «В холодной, но С В Я Т О Й Руси г о л о й мой хохлацкий язык принужден надеть л а п т и» [9, с. 207], а Україна – «мила, добра, душа поет» [9, с. 207].

Захоплений активною діяльністю з укладання фольклорних збірників та розвою рідної літератури, із захватом констатував у листуванні зі І. Срезневським: «Нынешняя деятельность земляков моих на поприще Украинской Литературы – лестная для моего родинолюбия». З огляду на це, поет і сам зухвало береться до роботи: «Местная, роскошная поэзия народных песен, суеверный быт моих земляков – ленивых баловней плодородной, голубонобой Украины, замысловатость поверий, суеверий – представляют богатое сокровище для Баллад, Легенд, Дум: это рудник нетронутый» [9, с. 208].

Як один із представників романтизму, Л. Боровиковський убачав у фольклорних зразках джерело художньої творчості, тому й у листах надто естетизує значення фольклору. Діяльність поета по збиранню народної словесності гідна подиву (для 30-х рр. XIX ст. – прим. наша. – В.П.), більше ніж за п'ять років було записано: *«понад 200 пісень, понад 1000 прислів'їв та приказок, повір'я, народні методи лікування хвороб»* [9, с. 217–218].

Для української літератури XIX ст. питання вільного вжитку рідної мови було провідним. О. Свириденко наголошує зокрема на «мовному питанні» у річищі творчості письменників-романтиків, зокрема й Л. Боровиковського: *«Міркування Л. Боровиковського, висловлені в листах до І. Срезневського та М. Максимовича, цікаві тим, що вони ілюструють типово романтичний погляд на літературу. За романтичною теорією, романтична література – це література з обов'язковим національним елементом. Таким елементом для романтиків була насамперед мова, яка проголошувалася змістищем національного духу. Романтики здійснюють мовне визначення національного духу, тому відкидають ідею творення літератури не національною мовою. Очевидно, що саме романтична позиція Л. Боровиковського спричинила його перехід від російськомовної до україномовної художньої творчості, яка й принесла поету неабиякий успіх»* [19, с. 74].

Відомо, що перше видання «Українського альманаху» (1838) презентувало п'єсу «Наталка Полтавка», що значно підняло на вищий щабель не лише українську словесність, а, як зауважив письменник: *«изданиями произведений малороссийского слова – Вы очень угождаете украинцам и фил-украинцам»* [9, с. 212]. Така заувага була не випадкова, бо раніше Л. Боровиковський зазначав про вправність мови не лише в «шуточному» жанрі, а й можливість писати на «малороссийском языке» серйозні речі. Взагалі ставлення до мови було надзвичайне, особливо під час перебування в Курську. Зацікавлений багатством мовного надбання, поет прагнув видати словник, який викликав зацікавлення у В. Даля під час відвідин Полтави. Пізніше, в єдиному листі до М. Максимовича серед опису творчої спадщини був і *«Словарь малороссийского языка с показанием корней слов – буквы А, Б, В, Г»* [9, с. 217]. Як результат уважного ставлення до мови, сформувалося прискіпливе ставлення Л. Боровиковського до неї як критика, що знайшло відображення в

рекомендаціях І. Срезневському: *«Чем строже будете в выборе пьес, тем лучше: так говорят знатоки малор[оссийского] языка»* [9, с. 212]. Варго відзначити тактовність критика у висловленні враження від збірки А. Метлинського, якого називає: *«почтенным земляком и собратом по занятию г. Могилою, которого некоторые пьесы из “Думок и Песен” подарили меня истинным удовольствием»* [9, с. 213], однак, наголошував, що не всі твори позначені письменницькою майстерністю, зокрема присутня слабкість вимислу. Увагу Л. Боровиковського привернула неточність мови: *«язык очень и очень не чист во многих местах: это тем более замечено, чем неожиданнее было от такого знатока малороссийского слова»* [9, с. 213].

Сам письменник уважно ставився до видання художньої спадщини, уболював за якість паперу й естетичного вигляду, зокрема *«Про издание “Маруси” я приготовлю Вам данные и буду просить об отдельном, изящном формате и с портретом оригинальным, т.е. силуэтом (контуром или темным) времени моей жизни»* [9, с. 222].

Досліджуваний період вирізнявся укладанням не лише періодичних збірників, а й необхідністю фіксації літературного життя й створення історії національної літератури, про що поет повідомляв у листі: *«При досуге я теперь пишу “Обзор литературы малороссийской, народной и писательной” – всего, доселе написанного на языке Малороссии»* [9, с. 214]. Доля рукопису залишилася невідомою, як і не зазначено автором, з якого періоду ведеться огляд. Єдине, Л. Боровиковський уклінно просив надіслати йому для опрацювання твори П. Гулака-Артемовського, Є. Гребінки, І. Галки (М. Костомарова. – прим. наша. – В.П.), Г. Квітки-Основ'яненка та О. Шпигоцького. Зазначений перелік свідчить про стан друку літератури і попит її серед населення, це справді становило бібліографічну рідкість.

Сам письменник підготував «Байки і прибаютки» і мав намір подати до опублікування 1839 р., однак завдяки старанням А. Метлинського видання здійснено лише в 1852 р. Цим і пояснюється загубленість багатьох творів нашої класики, яких так і не побачили читачі.

У листах до О. Кониського повідомлялося про втрачені переклади сонетів Міцкевича, байок Красіцького та інші твори. Такими є й дві повісті Л. Боровиковського, які містили *«Анекдоты,*

*предания, поверия, суевєрия и быт народный и т. п. – хороше материалы для повестей а Ла Грыцько Основьяненко»* [9, с. 215].

Працюючи над прозовими творами, письменник убачав єдину мету, яку вважав рушійною в популяризації літератури: *«Так, кажеться, легче и лучше москалей знакомить с нашей родиною»* [9, с. 215]. Питання літературної і видавничої справи, порушені в листуванні з О. Кониським, свідчать про неослабне зацікавлення Л. Боровиковського розвоєм національного письменства: *«Вполне согласный с Вашими взглядами на малорусскую, украинскую литературу, я готов душевно поучаствовать в Вашем желании – издать сборник статей наших земляков-поэтов в приготовляемой Вами “Скрыне”»* [9, с. 220]. Дружніми виявилися побажання-рекомендації як більш досвідченої людини у літературних справах щодо влучної назви видання: *«“Скрыню” Вашу можно б назвать – “Венок” (букет)... а “Пашия” – хорошо, если она значит “Нива” или “Цветник”»* [9, с. 222]. Незначний епістолярій Л. Боровиковського відповідає всім канонам естетики романтизму, окрім цього цінністю є національно-культурна інформаційна складова, що виявилася в обговоренні видавничої й літературної діяльності, побутових моментів, громадських тощо.

Для розвитку українського листування XIX ст. велику роль відіграла спадщина Тараса Шевченка. Особливо це позначилося на виробленні нової української епістолярної мови, адже поет у своїй мемуаристиці – двомовний. Саме його «Журнал» та епістолярій, який почали друкувати в періодиці після смерті автора, спонукав до спогадів М. Костомарова і П. Куліша.

Перший український переклад Шевченкового щоденника, зроблений О. Кониським з рукопису, побачив світ у 1893 – 1894 рр. у львівському журналі «Правда», хоча й із багатьма скороченнями, але це була цінна публікація.

Хоча значна частина епістолярної спадщини до нас не дійшла, на сьогодні дослідникам відомо 259 листів поета до різних осіб та офіційних установ. Коло дописувачів Т. Шевченка різноманітне. Серед них: письменники – Г. Квітка-Основ'яненко, П. Куліш, Н. Забіла, М. Максимович, О. Корсун, М. Костомаров; рідні брати; одностудці та відомі громадські діячі – А. Лизогуб, М. Щепкін, Г. Честахівський та ін.

У листах відображено складні моменти життя поета, найголовніші події епохи, перебіг взаємин із сучасниками, міркування щодо творчості тощо: «Епістолярний доробок Шевченка, якщо уважно вчитатися в нього, руйнує традиційний патріархальний селянсько-кріпацький його образ. Разом з тим епістолярний доробок Шевченка виводить його далеко за рамки “кожуха” і “смушевої шапки”» [14, с. 32].

Уперше повне видання листів Т. Шевченка здійснив С. Єфремов у харківському виданні 1929 р. Науковий редактор підготував ґрунтовну передмову, висвітлюючи проблеми, пов’язані з епістолярієм Кобзаря, здійснив порівняльний аналіз листів із «Журналом». На думку Ю. Луцького, «значення листів Шевченка – саме в тому, що вони являють нам “нередаговану”, спонтанну, “справжню особистість” (true personality) поета: “Шевченко-поет промовляє своїми віршами, Шевченколюдина – своїми листами”» [20, с. 93]. Листи поета мають велике значення для дослідників історичного минулого України, саме в них відбито образ людини першої половини ХІХ ст., «яка виступає носієм філософських, моральних й естетичних проблем свого часу» [21, с. 128].

Світоглядна позиція Т. Шевченка простежується в листах, яскраво відображаючи національну ідентичність поета. Так, у листі до брата Микити він просить писати до нього лише українською, дякує авторам, «хто пише понашому або про наше». Поет розумів, що народ непереможний, поки володіє рідною мовою. Перебуваючи в Нижньому Новгороді, радів виходу першого історичного роману П. Куліша, у листі до товариша писав: «<...> особливо спасибі тобі за “Чорну раду”. Я вже її двічі прочитав, прочитаю і третій раз, і все-таки не скажу більш нічого, як спасибі. Добре, дуже добре ти зробив, що надрукував “Чорну раду” по-нашому. Я її прочитав і в “Руській беседі”, і там вона добра, але по-нашому краще» [22, с. 393]. У цьому ж листі Т. Шевченко дякував і за публікацію «Наймички» (твори поета були заборонені. – В. П.) у збірнику «Записки о Южной Руси» (1857), а П. Куліш подав поему як твір невідомого автора.

У листах до М. Чалого поет писав про бажання видати крім «Букваря» цикл освітніх праць для народу, зокрема: лічбу, етнографію, географію, історію і розповсюдити в українські школи [22, с. 467, 477–479]. Схожі думки зустрічаємо і в листі до

П. Симиренко (українського підприємця. – В. П.): *«И когда все сие сотворю, тогда назову себя почти счастливым»* [22, с. 477]. Уболівав Т. Шевченко й за долю України, наголошуючи: *«I на Хортиці, і скрізь був і все плакав, сплюндрували нашу Україну катової віри німоти з москалями, щоб вони переказилися»* [22, с. 319]. Поет відчував, що сили його покидають (листи датуються січнем 1861 р. – В. П.), а ще так багато було мрій і бажань зробити щось корисне для рідної неньки-України.

Творчість і діяльність Т. Шевченка були скеровані на поліпшення становища українців. Поет вважав мову й освіту найпершими чинниками у вихованні національної самосвідомості народу. Інтерес до подій на освітянській ниві, видання «Букваря Южнорусского», опікування проблемами національної школи з рідною мовою та українською книжкою свідчать про бажання поета побачити Україну вільною від ярма російського колоніалізму.

Видатний діяч Микола Костомаров (відомий у ХІХ ст. під псевдонімом Ієремія Галка) також полишив нащадкам безцінні скарби різноманітних розмислів, які стосуються майже всіх сфер гуманітарної діяльності. Важко сьогодні визначити прихильність митця до якоїсь однієї галузі, адже М. Костомаров – письменник (драматург і поет-романтик), учений-історик, літературний критик, політичний і громадський діяч, захисник ідей націтворення, до того ж – відданий товариш. Діяльність його припадає на бурхливі 30-ті рр. ХІХ ст., коли українському національному відродженню необхідні були люди з європейським розумом, національною самовідданістю, широю зацікавленістю долею народу, яким, по суті, і був М. Костомаров. Постать М. Костомарова останнім часом цікавить не лише літературознавців, а й істориків та політологів як в Україні, так і за кордоном. Наведемо лише побіжний перелік імен: В. Смолій, Я. Козачок, Ю. Пінчук, О. Гончар, В. Тельвак, А. Шацька, Томас Приймак, Девід Сондерс та ін. Як результат, усіма дослідниками визначено відданість національному, народному, культурницькому аспектам у спадщини митця, його прагнення до відродження України.

Епістолярій М. Костомарова досить різноманітний за проблематико-тематичною спрямованістю. Дослідники зазнають певних труднощів, оскільки листи розпорошені в архівах, музеях, бібліотеках України, Росії та інших країн і сьогодні ще належним

чином не поціновані, не зібрані, не опубліковані. Епістолярій відображає відомості, «пов'язані зі службовою діяльністю та діловими питаннями; проблемами наукового, культурного, освітнього й громадського життя; полемічною і публіцистичною практикою; повсякденним життям, родинними й інтимними взаєминами тощо» [23, с. 202].

Перші листи приблизно датуються студентськими роками, інші охоплюють життєвий шлях до 1885 р. – часу смерті. На думку дослідників життєпису М. Костомарова, «імовірно до перших епістолярних матеріалів Костомарова слід віднести його листи до І. Срезневського 1838–1839 рр., а також адресовані членам Ради Харківського університету записки, що супроводили дисертацію, написану ним для здобуття ступеня магістра історичних наук» [23, с. 136]. Однак чималу частину епістолярію втрачено назавжди, наприклад, листування із Саратова з майбутньою дружиною наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. ХІХ ст. Сама Аліна Крагельська знищувала епістоли, щоб не зашкодити коханому. Відразу після смерті М. Костомарова почалися публікації листування вченого в періодичних виданнях, зокрема в таких відомих журналах, як «Киевская старина», «Україна», «Исторический вестник» тощо. На початку ХХ ст. М. Грушевський, В. Міяковський, С. Єфремов опублікували архівні матеріали, пов'язані з постаттю історика, у яких були й поодинокі зразки епістолярію.

Листи М. Костомарова розраховані на дві великі категорії адресатів. Перша: учені, письменники, видавці, друзі, інша – опоненти й відверті противники.

У листах порушувались як загальні проблеми, пов'язані з літературним життям, історичними подіями тощо, так і особисті моменти, які знаходимо в посланнях до Н. Білозерської, А. Пасхалової (дружини Д. Мордовця. – Прим. наша. – В. П.) та ін. У 2002 р. оприлюднено листування М. Костомарова з професором Новоросійського університету І. Палімпсестовим, опубліковане О. Гончар. Аналізуючи епістолярний образ М. Костомарова, дослідниця зокрема зазначає: «М. І. Костомаров належить до тієї когорти українських учених, які всім своїм життям прагнули національного відродження України» [24, с. 208]. Уся діяльність – і наукова, і літературна, – була в нього поєднана національною ідеєю,

питання націєтворення є домінантними в доробку митця. Поділяємо тезу Я. Козачка: «В історії української націєтворчої думки XIX століття постать Миколи Івановича Костомарова не має собі рівних за глибиною осмислення змісту і сутності національної ідеї, науковометодологічним її обґрунтуванням, широтою практичного втілення в науці, суспільно-політичній діяльності, мистецтві, освіті та інших галузях» [25, с. 5].

М. Костомаров, навіть незважаючи на стан здоров'я, часто писав і жартівливі листи старослов'янською мовою, думку увиразнював українськими приказками, влучними зворотами живої народної мови. Як людина віруюча, він обстоював «проблеми православ'я, а саме відступ від церковних канонів, існування сект, деспотизму духовенства та ін. Микола Іванович піднімав також проблему розколу православ'я» [24, с. 208–209]. Учений ніколи не боявся критики й гаряче виступав на захист своїх думок, наприклад, він полемізував із І. Палімпсестовим щодо наукового рівня праць філософа В. С. Соловйова, наголошуючи на необхідності «повної свободи для вільного розвитку як окремої особистості, так і цілих народів» [24, с. 208]; у присутності П. Куліша різко висловлювався щодо його історичних праць: «Не можу відкидати заслуг Кулішевих у питаннях етнографії. Він безумовно знавець українського слова. Але всі його історичні праці схожі на “макулатуру”, ніж на докладні історичні праці!» [26, с. 67].

Привертають увагу листовні взаємини М. Костомарова з редактором «Исторического вестника» С. Шубинським, яке було надзвичайно плідним, але кожен із дописувачів послідовно дотримувався своїх поглядів і обстоював їх перед опонентом. М. Костомаров завжди захищав українську науку, мову й літературу. Наприклад, Микола Іванович образився на пропозицію С. Шубинського перекласти повість «Черниговка» російською мовою і вимагав розписки, що твір буде видано й українською: *«Можете быть совершенно покойны и уверенны, что ваша облюбленная “Черниговка” будет издана на Малороссийском языке, вслед за напечатанием ее в “Историческом Вестнике” на русаком»* [27, с. 475]. С. Шубинський постійно намагався поставити знак рівності між російським і українським історичним процесом, а М. Костомаров указував йому на визначну «цінність нашого інтелектуального надбання. Епістолярій наскрізь пронизаний ідеєю

про суттєву відмінність між українськими і російськими менталітетами» [27, с. 469]. Епістолярні взаємини М. Костомарова з І. Палімпсестовим, С. Шубинським доводять, що вчений протягом усього свого життя стояв на засадах захисту українства і «до кінця залишався вірним і люблячим сином своєї батьківщини» [24, с. 209].

У листуванні з харківськими громадянами йшлося про видання народних книжок (на жаль, збереглося лише два листи). М. Костомаров завжди наголошував на визначній культурній місії духовенства та ролі просвітніх книжок для народу (щодо останнього, то це було програмовим завданням кирило-мефодіївських братчиків, однак злагодити друкарню в Києві вони не встигли. З 1847 р. національно-патріотична й просвітня діяльність увірвалася у зв'язку з арештом членів братства). Десятилітня змушена перерва увінчалася активною видавничою роботою свідомих українців по всіх містах батьківщини: видавалися дешеві книжки, які дістали назву «метеликів» (але роль їх у пробудженні національної свідомості народу була надзвичайною), таким чином справа ставала на твердий ґрунт. У листі до шкільного учителя В. Гнилосирова письменник звертався з проханням: *«Коли матимете случай зібрати шчо небудь, пришліть швидче; та треба, штоб хто взяв на себе в кожнім уїзді і продавати книжки між народом. Коли б то грошей більш, тоді б пішло діло, і книжки б надрукували, і школи завелись би, і народність наша піднеслась би і вже не пропадала. Діло велике: приложіть руки і розум і серце, в сім бо наша надія»* [29, с. 69]. З останнім номером «Основи» учасники національного руху доклали великих зусиль на видання українських книжок, тому в другому листі до молодих харків'ян М. Костомаров просив надіслати гроші на видання книжок, наголошуючи на провідній ролі народної освіти: *«...То всему голова, всему основа. Научитця народ на своєму читати, смак до читання візьме, почне з його очей полуда спадати, тоді і сила наберетьця, і літературу сам создаст собі і стане народом кріпким, сам себе тямлящим і шануючим»* [29, с. 71]. Але діяльність М. Костомарова на цьому ґрунті зазнала поразки у зв'язку із заборонаю видання всіх українських книжок. Листи дають уявлення про авторське бачення людини, яка пише про себе, висловлює свої міркування та погляди, ділиться думками, планами.

Письменницький епістолярій XIX ст. є документом епохи, свідченням про українське життя і літературний рух, тому залучення їх до наукового обігу є актуальним. Цінними для сучасної ситуації видаються погляди М. Костомарова на українське майбутнє. На запитання: «Який Ваш погляд на долю, яка чекає українську мову і наші народні особливості?» учений відповів однозначно: «Нічого з цих особливостей не залишиться. Загальна літературна російська мова цілком випхне українську мову, навіть з родин, звідусіль, навіть з самих глухих закутків. Такий мій погляд!» [26, с. 68]. Сам же М. Костомаров указував на шляхи розбудови національного світогляду: «Треба дати Україні самостійну, незалежну церкву; якби вони утворили духовенство таке, котре б провело народню мову в казання, до школи, до церковних одправ і таким робом мову народню було висвячено, – то я переконаний глибоко, що українському народові не було-б рації лякатися за те, що вона зникне з лица землі, як національна святість. Мене примушує так мислити все те, що я знаю про наше минуле і сучасне нашої неньки Вкраїни» [26, с. 68]. Як бачимо з історичного національного поступу українства, думки М. Костомарова справдилися і є актуальними у третьому тисячолітті. Листи М. Костомарова доводять неординарність розуму й працьовитості вченого, який у найтяжчі періоди бурхливого життя ніколи не відступався від своїх ідеалів, свято вірячи в розбудову незалежності держави.

Чи не найкраще людина, особливо публічна, розкривається в листуванні. Ця теза безпосередньо стосується і Михайла Максимовича. До 200-річного ювілею з дня народження вченого побачило світ видання листів «піонера українства» [29, с. 7]. Представлений епістолярій подає відомості про михайлогорський період життя вченого. Крім цього, листування розкриває перед дослідниками зовсім інший бік творчої особистості – це «пізнання внутрішнього світу Михайла Максимовича» [29, с. 10]. Однак не оприлюдненими залишається 300 листів М. Максимовича, які зберігаються у фондах Інституту рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ці листи відображають родинні стосунки й побутові питання (листи до дружини Марії Василівни Максимович, брата Василя Ілліча Тимковського, дідуся Максимовича Івана Івановича й бабусі Олени Василівни). Значна частина адресована частим адресантам, друзям П. Вяземському,

Г. Данилевському, В. Жуковському, О. Бодянському, Т. Шевченку, П. Кулішу та ін. Листування М. Максимовича яскраво презентує жанрові різновиди, притаманні епістолярній традиції першої половини ХІХ ст., зокрема нарис у формі листа («Автобіографія» С. Шевирову), замітки, нотатки (М. Маркевичу «Заметка о первых гетманах козацких и первых полковниках Прилуцких»), критичні статті (Г. Галагану «Об историческом романе г. Кулиша “Черная Рада”») та ін.

Діяльність ученого була націлена на пропагування словесності, ґрунтовного вивчення історії, виховання національної самосвідомості тощо. Досліджуючи національну свідомість українства ХІХ ст., І. Лисяк-Рудницький визначив дві течії: «Перша, “малоросійська”, була орієнтована на поглиблення та закріплення єдності з Москвою, інша течія “свідомого українства” прагнула до збереження та віднови української самобутності» [30, с. 190]. За твердженням Н. Бойко, «остання і захопила собою молодого вченого М. Максимовича» [31, с. 94]. У листі до Д. Бібікова М. Максимович турбувався, що мало прислужився науці й клопочеться про своє поновлення в Києві для продовження роботи: *«Вашему Высокопревосходительству известно мое стремление посвящать свою ученую деятельность преимущественно Киеву и Южной Руси, а также и мое желание возобновить службу в Киеве»* [29, с. 22]. Значна частина опублікованих листів призначена О. Бодянському, який підтримував зв'язки з Т. Шевченком, П. Кулішем та ін. О. Бодянський чимало зробив як філолог і фольклорист. У листах до нього М. Максимович опікувався справами брата, полемізував про походження слов'янської мови, розповідав про творчі плани на майбутнє: *«У меня песни исторические пропризерованы еще в 1845 году, да в настоящую пору все их издать как-то как будто неловко!..»*, *«ко 2-му мая готовлю брошюру: “О празднике св. Бориса под Переясловом”»* [29, с. 35]. Того ж року М. Максимович подав до друку статтю про панегірики та гетьмана П. Сагайдачного.

Вагомим є внесок ученого у національну скарбницю фольклористики. У листі до О. Бодянського він звертався з проханням, що має наказову конотацію: *«Примитесь-ка за обработку пословиц, а если не захотите издать их сами, то передайте их Далю: у него удивительная коллекция их собрана; пусть бы с ними и наши южно-русские вкупе вышли на свет*

*Божий»* [29, с. 38]. Це свідчить про щире вболівання за долю своєрідної фольклорної колекції, неабиякий інтерес до неї. М. Максимович завжди з повагою ставився до рідної землі, опікувався духовним розвитком нації, мови, культури.

На думку Н. Бойко, «ймовірніше буде вважати М. Максимовича ідейним натхненником українського націотворчого руху. Переповнений почуттям патріотизму, він під впливом німецького романтизму займався пошуками “народного духу”, котрий виражався саме в мові, історії, культурі в цілому» [31, с. 96]. У листах до О. Бодянського яскраво бачимо уболівання щодо цих питань: *«Подимаю корогву за нашу мову, за нашу землю-мату»* [29, с. 42]; *«Я готов хоть продать Михайлову гору, чтобы иметь первую тысячу рублей серебром для перемещения и основания журнала, если не найдется доброй людини, чтобы помогла деньгою на основание»* [29, с. 49]. Тут ідеться про заснування журналу на зразок «Киевлянина», заради цього М. Максимович ладен був продати свій маєток. І хоча власний журнал ученого чекав на своє видання, він прислужився й «Основі», де був співробітником, і написав 11 листів про Б. Хмельницького до М. Костомарова з подальшою їх публікацією в журналі.

З листів М. Максимовича видно, що перебування в Михайлівій горі було не таким уже й затишним, бо вчений був відірваний від наукових і культурних центрів, довгий час не спілкувався з однодумцями й радів кожному листу: *«Превелике спасиби вам, коханий земляче, – писав він О. Бодянському, – за ваше любее писание од 2 апреля и за приложение к нему – такое богатее, як я й не сподеваясь: воно дуже запомогло мене; разом очистило мене одо всякого, що завинувативсь був у сии три годы»* [29, с. 60]. Також повідомляв, що грошей вистачало лиш на те, щоб роздати борги, але ще залишилось 3 карбованці, які він витратив на відвідини могили Тараса у Каневі, при цьому зауважив, що «з каневцев ни единой души» не було, крім поліцейських. М. Максимович багато перекладав українською мовою. Так, у листі до П. Вяземського писав: *«В Москве, в 1857 году, вы видели и одобрили мой опыт переложения псалмов на украинское наречие. Препровождаю к вам еще один, не напечатанный нигде, псалом 103. Одобрите ли его?»* [29, с. 97]. У листі до Г. Данилевського, який протягом усього життя пропагував українську культуру й літературу (хоча сам писав

російською), зазначав: *«Знаете ли, что и я на старости – перевел украинским стихом “Песнь о полку Игореве”»* [29, с. 112].

Окрема сторінка в епістолярії М. Максимовича – це дев'ять листів до Т. Шевченка, провідний мотив яких – повага й любов до поета. Не можна не звернути уваги на звертання: «Наш любий, наш славний Тарасе!», «Наш віщий Бояне!», «Любий земляче! Милий соловейку!..». З листів видно, що стосунки між двома особистостями були щирі, душевні, вони обмінювались думками про нові поезії Шевченка. За рік до смерті Тараса, він надіслав із Переяслава всім знайомим по книзі «Кобзаря» з дарчим написом. На згадку про перебування в Максимовичів дружина Марія Василівна вишила сорочку для дорогого гостя. М. Максимович звертався з проханням до Шевченка: *«Прошу Вас прислать оттиски всех до единого гравюр Ваших, ибо мне хочется иметь полную коллекцию произведений Вашего резца»* [29, с. 305]. Про дружнє ставлення Тараса Григоровича до цієї родини свідчить портрет Марії Максимович, написаний 1859 р. власноруч Тарасом Шевченком.

Дружні стосунки в М. Максимовича були і з професором Г. Щуровським. Для М. Максимовича листування дуже багато важило. Він сумлінно випишував кожного листа, адже для культурної традиції XIX ст. важливо було стилістично виважено подати свої думки. Тому-то вчений так радо зустрічав кожне нове послання: *«Много усладился я лицезрением и слышанием вас в Киеве, во время съезда естествоиспытателей; величайшую радость доставило мне ваше дружеское благосклонное письмо, усладившее всех на моем юбилейном обеде. За него благодарность моя особливym писанием не выражена вам. Ибо она невыразима, как и за всю вашу целым контекстом явленную и оправданную дружбу»* [29, с. 310]. На добру згадку своєму другові М. Максимович подарував *«мой украинский рушник, по старо-украинским узорам вышитый мне меньшою сестрою жены моей давненько»* [29, с. 310].

Наведені листи не вичерпують проблематики й жанрової палітри епістолярної спадщини митця, адже сам М. Максимович завжди з радістю дарував листи, які були потрібні людям для справи. Так, Г. Данилевському він надіслав автограф твору «Добрий Пан» Г. Квітки-Основ'яненка, а дружина подарувала листи М. Гоголя Ніжинському університету тощо. Ще багато листів зберігається в музеях, приватних колекціях, у Москві тощо. Про

розпорошеність епістолярію М. Максимовича дослідники згадували й раніше: «Слишком мало опубликовано еще писем его к разным лицам, слишком мало сведений собрано пока об отдельных эпизодах из его жизни» [29, с. 219]. Класифікувати листи М. Максимовича складно, як і епістолярій XIX ст. загалом. У спадщині митця є листи-прохання, листи-вітання, як, наприклад, привітання з Великоднем графа Д. Блудова й повідомлення про друк Букваря, що на той час було справою вельми потрібною на освітянській ниві; дружні листи, листи-подяки тощо. Як наголошує В. Короткий: «Михайло Максимович по праву може вважатися фундатором своєрідного і нового для тодішньої України напряму епістолярної традиції – спілкування у формі наукових статей, заміток, послань, адресованих конкретним кореспондентам, приурочених до певних подій, але опублікованих у періодичних виданнях» [29, с. 16]. З упевненістю можна говорити про своєрідний стиль листів Михайла Олександровича, оскільки в кожному з них проглядає лінгвістичний портрет автора, думка завжди приправлена влучним фразеологічним звертанням чи народним порівнянням, висловлено повагу до адресата (навіть коли було непорозуміння з П. Кулішем), вихованість, інтелігентність, ввічливість і культуру спілкування. Творча й наукова спадщина обдарованої людини, М. Максимовича, ще чекає на свого дослідника й має посісти належне місце в мемуаристиці.

На думку Ж. Ляхової, українській епістолярій у перші десятиліття XIX ст. розвивався «під впливом бурлескної традиції, першоосною якої був український фольклор, національний гумор» [21, с. 129]. У цей час найбільш представленим був лист, що репрезентував не лише бурлескну традицію, а й роздуми письменників про долю рідного краю, його національно-культурний розвиток.

В епістолярії І. Котляревського, Є. Гребінки, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка переважають листи, які відбивають особливості суспільного життя, навчання й буденні спостереження тощо. Однак усе це не применшує ролі цих матеріалів у розвитку та історії гуманітаристики. Попередники й сучасники Т. Шевченка залишили неоціненні матеріали, які сьогодні допомагають у вивченні творчості письменників.

П. Гулак-Артемівський у листах виявляв готовність перекладати твори світової літератури українською мовою, чим

рятував народну культуру, літературу від духовного спустошення, забуття, зникнення.

Помітним явищем стали листи Г. Квітки-Основ'яненка, що ствердили універсальність української мови як мови не лише бурлеску, гумору, а й тонкого нюансування душевних порухів, передачі переживань жіночої душі. Свої ідеї письменник розвивав і в листуванні з М. Максимовичем, Т. Шевченком, Є. Гребінкою.

Є. Гребінка з юнацьких років носив у серці пам'ять про історичне минуле свого роду, тому вважав засадничими факторами звернення до рідної мови, літератури, національної історії.

Потужний вибух Шевченкового генію покликаний до життя потребою ствердити, обстояти у слові свій народ, його духовні святині, національний дух, відродити волю, гідність, героїзм, утіленням яких був і сам митець.

Епістолярна спадщина М. Костомарова відображає його як активного учасника національно-культурного руху в Україні: це в першу чергу питання освіти, культурного й громадського життя, публіцистичні виступи тощо.

М. Максимович, укладаючи фольклорні збірники, не раз наголошував у листах до однодумців на винятковості українського фольклору, а наукова діяльність ученого відіграла визначну роль в усвідомленні українцями національної самобутності, окремішності української мови тощо. Репрезентовані матеріали ще раз довели, що будь-яка література – це не лише тексти, а й «умови творення літератури» (В. Дончик). Якщо листовна традиція досліджуваного часу не в повному обсязі подає спектр усіх існуючих проблем, то література сама говорить про себе: «<...> це умови нації, що не встигли завершити своє формування, потрапила на кілька століть у підневільне становище, це бездержавність, постійні утиски й заборони мови, друку, духовності, культури» [32, с. 6].

Український письменницький епістолярій першої половини ХІХ ст. відображає еволюцію становлення й розвитку літературного процесу зазначеної доби.

## Література до розділу 5

1. Борзенко О. І. Сентиментальна «провінція»: (нова українська література на етапі становлення): монографія. Харків: ФОП «Петрова І. В.», 2006. 322 с.

2. Петров В. Куліш і Квітка. Квітка-Основ'яненко : зб. на 150-річчя народження 1778–1928. Харків, 1929. С. 213–217.
3. Історія української літератури XIX століття : підручник : у 2 кн. / за ред. акад. М. Г. Жулинського. Київ : Либідь. 2005. Кн. 1. 656 с.
4. Субтельний О. Україна: історія. Київ : Либідь, 1992. 512 с.
5. Франко І. Франко І. Твори : у 50 т. Т. 41 : Літературно-критичні праці (1890–1910) / упоряд. та комент. В. І. Кречотня, Т. Г. Третяченко ; ред. П. Й. Колесник. Київ : Наук. думка, 1984. 684 с.
6. Животко А. Історія української преси. Київ : Наша культура і наука, 1999. 368 с.
7. Святовець В. Епістолярна спадщина Лесі Українки: Листи в контексті художньої творчості. Київ : Вища школа, 1981. 184 с.
8. Ротач П. Іван Котляревський у листуванні. Опішне : Українське народознавство, 1994. 336 с.
9. Боровиковський Л. І. Повне зібрання творів. Київ : Наук. думка, 1967. 280 с.
10. Волинський П. К. Іван Котляревський життя і творчість. Київ : Дніпро, 1969. 271 с.
11. Єфремов С. На святі Котляревського (З згадок самовидця). *Київська старовина*. 1998. № 5. С. 150–159.
12. Попов П. Невідомі листи Г. Квітки-Основ'яненка. Київ, 1996. 50 с.
13. Данилевский Г. П. Украинская старина : материалы для истории украинской литературы и народного образования. Харьков : Изд. Заленского и Любарского, 1866. 403 с.
14. Коцюбинська М. «Зафіксоване і нетлінне»: роздуми про епістолярну творчість. Київ : Дух і Літера; Харків : Правозахисна група, 2001. 293 с.
15. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Зібрання творів: у 7 т. Т. 7. Історичні, етнографічні, літературно-публіцистичні статті, листи. Київ : Наук. думка, 1981. 639 с.
16. Зеров М. Нове українське письменство / упоряд. М. Сулима ; післям. М. Москаленка. Київ : Основи, 2002. 1301 с.
17. Задорожна Л. М. Євген Гребінка: літературна постать. Київ : Твім інтер. 2000. 160 с.
18. Гребінка Є. П. Твори : в 3 т. Т. 3: Повісті. Оповідання. Нариси. Статті. Рецензії. Листи. Київ : Наук. думка, 1981. 702 с.

19. Свириденко О. «Согрущу грусти Вашей...» (романтична поетика епістолярію Левка Боровиковського). *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. Вип. 1 (37). С. 73–77.
20. Luckyj G. *Shevchenko's Unforgotten journey*. Toronto : Canadian Scholars Press, 1996.
21. Ляхова Ж. Т. За рядками листів Тараса Шевченка. Київ : Дніпро, 1984. 134 с.
22. Шевченко Т. Повне зібрання творів: у 5 т. Київ, 1979.
23. Смолій В. А. Микола Костомаров: Віхи життя і творчості: енцикл. довід. Київ : Вища школа, 2005. 543 с.
24. Гончар О. У пошуках істини: з епістолярної спадщини М. І. Костомарова. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2002. Вип. 1. С. 202–239.
25. Козачок Я. В. Українська ідея: з вузької стежки на широку дорогу (художня і науково-публіцистична творчість Миколи Костомарова) : монографія. Київ : НАУ, 2004. 352 с.
26. Михалевич А. Костомаров в петербурзькій громаді 1860-х р. З споминів В. Менчица. *Україна*. 1925. Кн. 3. С. 66–68.
27. Гончар О. «Неизменно предан вам...»: листи С. М. Шубинського до М. І. Костомарова. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2004. Вип. 14. С. 466–483.
28. Житецький І. З листування Костомарова. Листування Костомарова з харківськими громадянами про видання народніх книжок. *Україна*. 1925. Кн. 3. С. 69–72.
29. Максимович М. Листи / упоряд. тексту та ілюстр., авт. вступ. ст. В. Короткий. Київ : Либідь, 2004. 312 с.
30. Лисяк-Рудницький І. Між історією і політикою: статті до історії та критики української суспільно-політичної думки. Мюнхен : Сучасність, 1973. 441 с.
31. Бойко Н. І. М. О. Максимович: «Не покину, поки згину, – мою Україну». Сміла : Тясмин, 2001. 176 с.
32. Дончик В. Національна історія як духовне опертя. *Слово і час*. 1997. № 7. С. 6–9.



## **МЕТОДИЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ**

Провідне місце в системі гуманітарної освіти школярів належить українській літературі. Вона є носієм споконвічних національних цінностей, культурних традицій, джерелом народної моралі. Наш народ за свою багатовікову історію витворив потужний пласт високохудожніх творів як фольклорного, так і літературного характеру. Найкращі з них включені до програми з української літератури середньої школи й покликані виховати в учнів почуття гордості, небайдужості до долі своєї нації, її культури, традицій.

На сучасному етапі існує прогалина в дослідженні можливостей наукового літературознавчого аналізу для розвитку української ідентичності молодого покоління, що й стане предметом розгляду.

Вагомий внесок у розробку досліджуваної теми зробили відомі вітчизняні й зарубіжні педагоги Г. Ващенко, А. Дістервег, О. Духнович, Д. Дьюї, Я. Коменський, А. Макаренко, І. Огієнко, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Але праці науковців здебільшого торкаються загальних положень виховання національно свідомої особистості.

Усна народна творчість як складова предмету «Українська література» є невід'ємною частиною програми з української літератури основної школи та джерельною базою багатьох художніх творів, запропонованих до вивчення у старших класах. Це прояв словесного мистецтва, що передає національні й загальнолюдські цінності впродовж віків, забезпечує тяглість традицій, прищеплює молодому поколінню риси гуманізму, патріотизму, національної ідентичності. У програмі основної школи наголошено, що «українська література також є потужним носієм ідентичності нації, її генетичного коду, тому в національному самоусвідомленні, самозбереженні й самоствердженні її роль незаперечна й важлива. Виховання свідомого українця повинно базуватися на історичних і

культурних знаннях, традиціях, на переосмисленні сучасного досвіду на основі загальнолюдських цінностей» [1, с. 7]. Найповніше реалізувати зазначену виховну мету здатен саме фольклор.

Усна народна творчість на уроках української літератури є предметом наукових зацікавлень сучасних дослідників Н. Головецької, С. Жили, Т. Беценко, Н. Зінченко, Г. Токмань тощо. Усі вони досліджують особливості шкільного вивчення жанрів усної словесності, як от: дум, легенд, переказів, історичних пісень тощо. Та здебільшого поза увагою науковців залишаються наукові можливості учнівського аналізу цього роду словесності, що й стане предметом подальшої розвідки.

Шкільний аналіз художнього твору поєднує літературознавчу, а отже – дослідницьку, й дидактичну, відповідно – навчальну, складову. Літературознавче шкільне дослідження імплементує наукові методи в шкільну практику, спростивши їх до теоретико-понятійних можливостей учня відповідної вікової категорії та рівня підготовки. Ґрунтовно його можна здійснити в старших класах, де учні вже засвоїли основний масив теоретико-літературних понять, володіють прийомами аналізу різних родів і жанрів, мають сформовану світоглядну позицію. Однак елементи наукових літературознавчих методів можна впроваджувати починаючи з 5-6 класів, поступово формуючи дослідницьку компетентність школярів. Так, духовно-історичний метод передбачає заглиблення в свідомість героя, спробу дати пояснення вчинкам, поведінці «зсередини». Зважаючи на те, що добір художніх творів до програми з української літератури для певного класу відбувається з урахуванням вікових психологічних особливостей, учням 6 класу, наприклад, буде посильним таке дослідження образу Федька з оповідання В.Винниченка «Федько-халамидник». Елементи порівняльного аналізу будуть доречними при виявленні типологічних зв'язків творів української і зарубіжної літератури (у 5 класі це може бути розгляд спорідненості українських казок із казками народів світу). Проте зважаючи на складність наукових літературознавчих методів, повноцінне дослідження можливо здійснити тільки в старшій школі.

Шкільною програмою з літератури передбачено вивчення фольклору до 9 класу. Однак подальше його дослідження можливе на факультативних заняттях, гуртках, при написанні робіт Малої

академії наук або шляхом виявлення й подальшого аналізу в творах українських письменників.

Визначальною рисою творів усної народної творчості є варіативність побутування. Існуючи переважно в усній формі, впродовж століть вони змінювались, набуваючи регіональних відтінків (діалектних, географічних, етнокультурних тощо). Така особливість є основою для впровадження елементів компаративного аналізу. Порівняльний метод можна застосовувати майже до всіх фольклорних жанрів.

Розглядаючи календарно-обрядову творчість, пропонуємо проаналізувати варіанти ігрової веснянки «Подольночка», знайомої більшості школярів.

Предметом дослідження стануть різновиди веснянки з найсуттєвішими відмінностями. Аналіз пропонуємо здійснити за такими критеріями (послідовність може змінюватися залежно від отриманих результатів):

- простір і час твору;
- дії, які виконує персонаж твору (рухи учасників гри);
- словесна символіка;
- відображення міфологічного світобачення пращурів;
- особливості композиційної будови.

З метою отримання глибших результатів дослідження, пропонуємо залучити елементи історичного й міфологічного аналізу.

Для порівняння ми обрали модифікації веснянки в запису Лесі Українки, варіанти, вміщені на сайті електронної бібліотеки української літератури та в антології української народної творчості «Закувала зозуленька», а також записані збирачами фольклору на Слобожанщині.

Дослідивши простір варіантів веснянки, можемо визначити топонімічну прив'язку – русло р. Дунай. Символіка імені героїні (можливо, етноніму) Подольночка також може вказувати на регіон первісного виникнення – Поділля. Сучасні його межі визначають межиріччям Південного Бугу й Дністра. Зважаючи на умовність такого районування, адже територія розселення етнічних груп змінювались, та порівняно невелику відстань до р. Дунай, видається можливим вказівка імені на місцевість. Однак відомо й те, що назва регіону Поділля виникла близько XIV ст. (згадки в Густинському

літописі), а ми припускаємо, що веснянка «Подоляночка» з'явилася раніше. У такому разі доречним буде звернутися до етимології цієї назви. Можливі два варіанти. Перший вказує на близькість гір. «Поділля», «діл» – територія, яка знаходиться коло підніжжя. Таке визначення ймовірно, якщо взяти до уваги гористу місцевість і незначну відстань до Карпат. Та більш слушною видається думка дослідника Ярослава Дашкевича, який визначає поділля, як «територію, розташовану в долинах і поряд з ними» або «країну долин» [2]. Тоді простір, зображений у веснянці, може бути окресленим долиною річок між Дунаєм та Дністром.

Привертає увагу остання строфа, де йдеться про Дунай, наявна у записах Лесі Українки: «*Біжи до Дунаю, Візьми ту, що скраю!*» [3, с. 46] та цифровому архіві фольклору Слобожанщини та Полтавщини: «*Біжи до Дунаю, Бери дівку скраю*» [4]. В інших варіантах дія «біжи» замінюється на «плини» або «пливи». Пор. «*Плини по Дунаю, бери дівку скраю*» [5] або «*Пливи по Дунаю, Бери дівку скраю*» [6]. Отож місце дії веснянки й територія виникнення звужуються до долини ріки Дунай на території сучасної Одещини, Румунії та Молдови. На нашу думку, така версія є цілком вірогідною, зважаючи на розселення на цій території слов'янських племен від VI–VII ст. (анти, тиверці) й до XIII ст. – часу завоювання Золотою Ордою. У подальшому веснянка поширилася територією всіх українських етнічних земель (підтвердженням є її побутування й у наш час на Слобожанщині), а Дунай набув символічного образу будь-якого водного простору, на чому наголошують сучасні дослідники, як от В. Давидюк, Н. Пастух, О. Сімович. Таке тлумачення лексеми «Дунай» вважаємо правомірним у пізніших модифікаціях тексту. Початковий же варіант, зважаючи на час створення й первісний утилітарно-прагматичний світогляд людей, топонімічно міг бути прив'язаний до конкретної ріки.

Припускаємо, що час виникнення «Подоляночки» може бути в межах від VI–VII ст. до остаточного прийняття християнства (фактично, до XIII ст. панувало двовір'я). Підтвердженням думки є символіка як окремих слів твору, так і дій, про які йде мова. Вона свідчить про пантеїстично-язичницький світогляд первісних виконавців, ритуально-магічне призначення твору закликати тепло, розтопити кригу й звільнити весняну воду. Наприклад, ім'я героїні Подолянки, визначеного нами як етноніма, дослідник В. Давидюк

виводить від божества Вудола, якого топили напередодні жнив, що видозмінився на Водолянку (вода Уляна часто зустрічається в замовляннях), а відтак – Подолянку [7, с. 136]. Загалом надаючи перевагу своїй версії походження імені, погоджуємося з думкою науковця про те, що йдеться про персоніфіковане божество весняної води. Однак висновки такі робимо, аналізуючи дії персонажа у творі: *«Тут вона впала, до землі припала, Личка не вмивала, бо води не мала»* [5]. Виникають асоціації з відсутністю води, скованої кригою. У деяких записих замість рядка *«Личка не вмивала»*, вжито *«Сім літ не вмивалась»* [8, с. 70], що може бути гіперболізованим образом довгої зими. Звернення до Подоляночки: *«Ой устань, устань, подоляночко»* [8, с. 70], – асоціюється зі скресанням криги та пробудженням води навесні.

В одному з варіантів веснянки слово Дунай змінено на рай: *«Підскоч до раю, бери дівча скраю»* [6], – що також видається символічним і вказує на потойбічний світ духів. Дівчину ж, яку в ритуалі (пізніше – грі) обирає Подоляночка, у первісному культі, найімовірніше, приносили в жертву божеству або світу духів шляхом потоплення.

До таких висновків школярі можуть дійти, виконавши попередню дослідницьку роботу під керівництвом учителя. Важливо залучити знання з інших предметів, таких як географія, історія, етнографія. Для різнобічного опрацювання твору учнів варто розподілити на групи: географи, історики, етнографи, літературознавці.

Досліджуючи художні особливості веснянки *«Подоляночка»*, насамперед звертаємо увагу на варіанти композиційної будови. У більшості модифікацій розбіжності зустрічаються в першій строфі. Так, веснянка, вміщена в антології *«Закувала зозуленька»*, містить строфу *«Сім літ не вмивалась, Бо води не мала»* [8, с. 70]. Однак у запису Лесі Українки й інших досліджуваних нами варіантах цей рядок переважно відсутній. Це може свідчити про часову трансформацію тексту в більш пізніх варіантах. Адже число сім в українській обрядовості здавна вважалося магічним (зустрічається в замовляннях, казках тощо).

У деяких текстах веснянки замість цього рядка наявний такий: *«Личка не вмивала, бо води не мала»* [5]. На нашу думку, це також

пізніший варіант, пов'язаний з ліризацією обрядового тексту й втратою первісного призначення.

Інші відмінності, як от: двократний повтор деяких рядків або його відсутність, звукова трансформація тощо – пов'язані з діалектними особливостями (скляночка-шкляночка) є менш суттєвими з погляду компаративного аналізу.

Осібним є текст народної драми, вміщений на сайті електронної бібліотеки «УкрЛіб». Лише деякими рядками співзвучний із попередніми варіантами (відтворює загальний зміст), він розширений строфами іншого символічного змісту. Найперше, що впаде в око учням-дослідникам, наявність зачину-заспіву, відсутнього в інших варіантах: *«У неділю поранесеньку На білому камінесеньку Десь узялася подоляночка»* [6]. Слід звернути увагу школярів і на розповідну форму зазначених рядків, а також далі: *«Як умилась подоляночка, Така стала, як паняночка»* [6]. Пригадавши відомості з теорії літератури про ознаки лірики (до якої належать веснянки) та епосу, школярі дійдуть висновків про епічні риси, властиві цьому варіанту «Подоляночки». Тож твір наближається до жанру ліро-епосу. Особливо це стосується заспіву, який викликає ремінісценції на народні думи.

Своєрідним є закінчення аналізованого варіанту: *«Сивий соколеньку, Пливи по Дунаю, Бери дівку скраю, Бери паняночку В рутянім віночку»* [6]. Сокіл, згідно з народною символікою, є персоніфікованим образом парубка. Тож неважко здогадатися, що в строфі відображені любовні ігри молоді, мотив яких часто зустрічається у веснянках, але зовсім відсутній в інших варіантах «Подоляночки», на нашу думку, більш архаїчних.

Отож у дослідженні ми навели приклад можливого застосування компаративного аналізу в позакласній роботі з вивчення усної народної творчості учнями старших класів.

Ефективною формою роботи з творами усної словесності буде самостійне їх збирання в родинному колі або ж серед населення, бажано, сільської місцевості, де народні вірування збереглися найкраще. Таке завдання матиме потужний виховний потенціал, адже школярі зможуть долучитися до національних цінностей і традицій.

Цікавим жанром фольклору є народні замовляння. У школі вони майже не розглядаються, за винятком побіжної згадки на уроці

з вивчення повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма». Причиною цього є позірна відсутність виховних можливостей такого роду творів, бо саме вони є ключовими в доборі літератури до шкільної програми. Замовляння не є джерелом морально-етичних цінностей, адже склалися з практичною метою, не підпорядковуються чітким композиційним чи сюжетним законам, відповідно, не можуть бути об'єктом вивчення теорії літератури. Однак це не применшує їхнього значення як споконвічного складника українських національних традицій, вірувань, а отже – джерела національної ідентичності. Тож пропонуємо можливий приклад наукового дослідження жанру, який можна повторити з текстами, зібраними дітьми.

Одним із найдавніших пластів словесної магії є народні замовляння. Їх виникнення пов'язане з первісним світоглядом та виконанням ритуальних дійств. Зародки жанру вбачаємо в анімістичних віруваннях в одухотвореність, олюдненість живої й неживої природи та здатність людини за допомогою магічних дій впливати на неї. Людське суспільство на низькому щабелі розвитку з практичною метою використовувало різного роду магію, як наприклад: лікування хвороб, підвищення родючості, вплив на погодні умови, захист від ворогів тощо. Обов'язковим складником таких дій був словесний супровід, зумовлений вірою в його надзвичайні можливості. Однак аналіз джерел усної народної творчості, зокрема й зібраних матеріалів фольклорних експедицій, свідчить про їх поширення та віру людей у силу ритуалів й дотепер. Підтвердженням думки є тексти замовлянь та деякі відомості про дії, якими вони супроводжувалися, зібрані нами на території Слобожанщини (Сватівщина, Луганської області). Відомо, що ці замовляння з практичною метою використовували ще в 90-х рр. ХХ ст., але є всі підстави вважати, що схожі ритуали побутують і нині.

Безперечно, найвидатнішим дослідником етнорегіону Слобожанщини є Микола Сумцов. Науковець зі світовим ім'ям, видатний етнограф, фольклорист, літературознавець початку ХХ ст., він присвятив низку праць місцевості, де минуло все його свідоме життя. До найбільш відомих належать «Очерки народного быта. Из этнографической экскурсии 1901 г. по Ахтырскому уезду Харьковской губернии» (1902), «Слобідськоукраїнські історичні

пісні» (1914), «Слобожане. Історико-етнографічна розвідка» (1918) тощо. У полі зору наукових зацікавлень сучасних дослідників знаходиться обрядова творчість регіону, народні знання й звичаї, традиції кобзарства Слобожанщини. Це, зокрема, праці С. Маховської, В. Приходько, С. Швидкого тощо.

Дослідник української міфології В. Войтович подає таке визначення жанру: «Замовляння, заговор, примовка, примова – молитвослов магічного характеру, основою якого є віра в чудодійну силу слова як засобу впливу на вищі духовні сили» [13, с. 184]. У літературознавчій енциклопедії за редакцією Ю. Ковалів, зазначено, що «замовляння – наділена жанровими ознаками відносно стійка словесна ритмічна формула фольклору, усталені вислови якої вважаються засобом впливу на докільля, на перебіг подій та досягнення певних результатів» [14, с. 380]. За спостереженнями етнографа Ф. Колесси, замовляння (замовлювання) – «це формули бажання, що з ними, у розумінні примітивної (первісної) людини, зв'язана непереможна магічна сила чарів, т. є. змога – впливати на природу, світ людей у бажаному напрямку...» [15, с. 30] (написання збережене – *Н. Т.*). Отже, усі дослідники одностайні в тому, що замовляння – це засіб впливу словом. Первісно вони не існували самостійно, а були частиною ритуалу, до якого входили також дії магічного характеру й жертвоприношення. Про архаїчність обрядів свідчать наскельні малюнки й археологічні знахідки, датовані ще добою палеоліту та мисливським устроєм. Цікаво, що здійснювали їх лише жінки, на відміну від пізніших часів, коли жерцями були чоловіки. Пояснення такому розподілу обов'язків у первісному суспільстві досить просте: в той час, як чоловіки полювали на звіра, жінки «допомагали» їм, виконуючи ритуали-імітації над фігурою тварини. Це були рухи, що передавали процес полювання, безпосереднє вбивство тварини, яке в пізніші часи трансформувалося в жертвоприношення, та певні фрази, які, ймовірно, мали на меті налякати чи переконати звіра. Дослідник В. Давидюк зазначає, що «початкові функції цього явища були не стільки в неадекватному сприйнятті реальності, як у зумисному її викривленні. Неадекватність сприйняття світу тоді полягала в іншому – в уявленні, що тварини розуміють не тільки людські вчинки, а й людську мову» [7, с. 18]. Отже, звірі через свою копію з

каменю чи кістки (анімістичне сприйняття) повинні були почути звернення, виголошене під час дієства.

З розвитком міфологічного мислення утилітарне призначення ритуалу ускладнюється. Його дія спрямовується не на сам об'єкт, а опосередковано, через вищі сили, які за уявленнями здатні вплинути на нього. Таким переважно був персоніфікований світ природи, як наприклад: земля Тетяна чи вода Уляна – до якого люди зверталися по допомогу.

Отже, замовляння, як найстаріший вид фольклору, зберегли свою первісну функцію від початку виникнення й до наших днів, на відміну від інших жанрів. Видозміни з розвитком суспільства відбулися в ритуалах. З часом слово перебрало на себе основну функцію, іноді зовсім витіснивши дію. Однак багато замовлянь дійшли до нас також у складі обряду з притаманними йому частинами (час, місце, дія, жертва).

Польський дослідник А. Гейштор визначає два різновиди ритуалів, що побутували в слов'янських племенах: домашні й святкові. Перші здійснював голова сім'ї чи роду, другі – жерці, які мали надзвичайний вплив. «В обох різновидах ритуалів, – зазначає науковець, – були наявні обидві складові культу: молитви, жертвоприношення та магічні дії» [16, с. 201]. З відомих причин (втаємничення, поширення християнства), найменше відомостей дійшло про словесне вираження культу. Слово «молитва» дослідник виводить із праслов'янського, що означає «заклик», «прохання». Воно виконує ті ж функції, що і замовляння. Отже, існує тенденція до ототожнення поняття «замовляння», «молитва», «заклинання». «Молитва – це своєрідний код, який відкриває шлях до висот духовного пізнання, – стверджує дослідник слов'янської міфології В. Войтович. – Оживлення й одухотворення природи наші предки поєднували з думкою про те, що всі стихії – Сонце, Місяць, Вітер, Вогонь, Вода тощо – людиноподібні і мають божественну душу. Налагодження добрих стосунків з ними досягається молитвами, замовляннями, заклинаннями, жертвоприношеннями» [13, с. 320]. На магічну силу слова в замовленнях (заговорах), заклинаннях, закляттях вказував відомий український учений І. Огієнко: «Слово, належно й своєчасно сказане, має велику й чудодійну силу, – воно лікує, приносить добро (“благословення”), або, навпаки, сильно шкодить» [17, с. 189]. Принципової різниці в зазначених жанрах

науковець не вбачав: «Різниця між заговором і заклинанням тепер нема, і їх змішують одне з одним <...> Заклинання – це той же заговор, але в формі приказу...» [17, с. 195]. До них відносить і молитву: «Багато заговорів уявляють собою стародавню молитву, щоб бог змилосердився над хворим; але є й дуже давні заговори, часом прикази та страхання вищої сили» [17, с. 193].

Тож можемо підсумувати, що погляди науковців на функції, природу замовлянь (заговорів, заклинань тощо) і значення слова в системі жанру загалом однакові.

Замовляння, маючи основний інструмент впливу – слово, спрямовують його на різні об'єкти. І. Огієнко називає заговори на ворогів, на хвороби (кровотечу, зуби тощо), на вроки й смерть, на кохання, красу, на сили природи, супроти нечистої сили тощо [17, с. 193].

Науковець Ю. Ковалів класифікує замовляння за жанрами: «звертання, побажання, прохання, молитви, епічні формули, формули-абракадабри, діалоги, знахарські поради тощо [14, с. 380].

Дослідник В. Войтович поділяє замовляння на звертання до темних сил та до образу світу, вирізняючи їх за часом виконання. Перші виконувалися вночі, другі – на сході сонця [13, с. 320].

Науковець Г. Сухобрус виділяє замовляння господарські, лікувальні, родинно-побутові, суспільно-громадські [18]. Класифікації Г. Сухобруса, В. Войтовича та І. Огієнка можна розглядати в єдності, бо вони йдуть від загального до конкретного. Найширшим є поділ В. Войтовича за метою: на добро чи на зло. Його можна застосувати до будь-якого замовляння. Вужчою є типологія Г. Сухобруса, яка відображає сферу застосування. Класифікація ж І. Огієнка деталізує попередню за метою та об'єктом впливу.

Аналіз замовлянь, зібраних на Сватівщині, пропонуємо здійснити за метою застосування та об'єктом впливу. У подальшому школярі зможуть за аналогією провести власні дослідження.

Як зазначалося вище, записані нами тексти використовували з практичною метою наприкінці ХХ ст. Відразу висловимо засторогу від ототожнення аналізованих нами замовлянь від поширених на початку 90-х рр., метою яких було ошуканство. Подібного роду «магічні дії» побудовані на вмілому маніпулюванні людьми, які з поваленням радянського режиму втратили орієнтир. Усе попереднє

життя було продиктоване настановами партії, яка чітко вказувала, що погано, а що добре, у що вірити, а що зневажати. За роки панування, більшовизм-соціалізм став на кшталт релігії для пересічного громадянина з колективною свідомістю. Втративши її, людина опинилася в межовій ситуації вибору об'єкту віри, переконань тощо. Цим вміло скористалися шахраї, що називали себе ворожками, знахарями та новоявленими месіями, метою яких була нажива на довірі. Зібрані нами замовляння використовувалися переважно в родинному колі чи на прохання знайомих. Подяка виконавцю ритуалу в такому разі залежала від бажання того, хто звернувся по допомогу. Матеріальна винагорода від членів родини була неприйнятною, адже ритуальне дійство сприймалося частиною сімейних відносин, проявом піклування, захисту.

Виконували замовляння здебільшого жінки старшого віку, які мали до цього здібності. На Сватівщині їх називають «бабками», рідше – шептухами. Якщо трапилася біда, треба звернутися до «бабки», щоб пошептала, вилила переляк, викачала яйце тощо. Не кожна жінка може виконувати магичні дії. Ці знання й словесні формули передавалися у спадок і були глибоко втаємничені. Якщо жінці перед смертю не вдалося передати свій дар, то вона помирала важко, в муках. Ця наступність дуже давня й сягає, безумовно, доби язичництва, коли склався міфологічний світогляд. З'явилася особлива й дуже впливова каста обраних, які могли спілкуватися з божествами, духами, силами природи. Учений І. Огієнко зазначає: «З богом не можна говорити звичайною буденною мовою, – він цієї мови не зрозуміє й не послухає. Треба знати Божу мову, й її власне знали волхви <...>. Знати належне слово можуть не тільки чоловіки, але й жінки, – відунки, чаклунки чи відьми» [17, с. 189]. Відомо, що в міфологічну добу магичні ритуали в храмах чи на капищах виконувалися чоловіками, однак в родинно-побутовій сфері магичні дії могли здійснювати й втаємничені жінки.

У наш час на досліджуваній території замовляння виконуються переважно жінками. Чоловіки ж здебільшого займаються костоправством.

Замовляння, які нам вдалося зібрати, мають на меті вплинути на здоров'я людини, родинні відносини, побутові ситуації, захистити від ворогів. Найпоширенішими серед них є лікувальні: від ячменю, чиряків, зубного болю, переполоху, грудної жаби. Недуги в текстах

переважно персоніфіковані й мають риси живих істот. Вплив магічного слова спрямований на вигнання чи самознищення хвороби. Лікуючи переполюх, у кінці промовляли такі слова (тут і далі фонетику збережено): «<...> ссилаю на очерета і на болота, на чистій воді, на гнилі колоди. Там тобі пропадати, а назад не повертатися». В іншому варіанті додано такий рядок: «На гнилі колоди, де гора горою не сходить, де людський глас не заходить» (можливо, видозмінений варіант «гора з горою не сходиться, людський глас не доходить»). Слова ілюструють тезу дослідника Ю. Коваліва, згідно з якою «мотив відсилання хвороби у глухі місця, поширений серед південних і східних слов'ян» [14, с. 380]. У другому варіанті хворобу відсилають ще далі, звідки немає вороття. Ці словесні формули наближають замовляння до генетично споріднених чарівних казок. Та якщо в аналізованому жанрі вони вказують на кінцевий результат – позбутися хвороби, то в казках є зав'язкою подій, з яких починаються випробування героя, зі щасливим закінченням – поверненням додому.

Нетиповим, спираючись на думку дослідника Ю. Коваліва, є місце заслання в замовлянні від чиряків: «*место твое на осине, на самой вершине. Там тебе быть и назад не возвращаться*» (рос.). Однак, незважаючи на очевидну різницю, і земний, і небесний простір сприймається як потойбіччя, звідки немає вороття. Спільним також є персоніфіковане звернення до хвороби, реалістичність якого підсилено номінацією «Чирій Василій». Крім названих, в аналізованих нами текстах ужито звертання до ячменю, буровика, сил природи: зорі, місяця, землі Тетяни, води Уляни.

Поряд із відсиланням хвороби, вживаються замовляння на її самознищення. Ми натрапили на такі кінцівки: «*засохни, как сучек*» (від чиряків), «*купи себе топорок, секи себе попереk*» (від ячменю).

Меншою за поширенням є група замовлянь від вроків, що покликані захистити від «злого ока», «лихого слова». Про це свідчать такі слова: «Замовляю всем врагам рота, губи, зуби й щелепи» або «Святая белая заря, закрой моім врагам глаза». Тематично до цієї групи належить і молитва, за визначенням виконавців, про загальний захист людини, яка закінчується словами: «*Мати Божя буде слово промовляти, ангели будуть душу й тіло захищати*». Очевидно, що перші два заговори давніші, бо об'єктом

впливу є частини людського тіла. Звернення ж до зорі й інших сил природи видається більш архаїчним.

До іншої тематичної групи належить замовляння родинних відносин. Його мета – щастя й лад між подружжям. Текст побудовано у формі оповіді на християнський мотив, який закінчується наказом: «<...> як нас Господь парував, так щоб ми жили хорошо». Характерною особливістю є відсутність сюжетної єдності й причиново-наслідкових зв'язків між розповідною частиною й кінцівкою.

Єдиним серед зібраних є заговор, що покликаний допомогти знайти загублене. Ми віднесли його до побутової групи. Замовляння закінчується наказом: «*Станьте в рази на место, як цар у кресло*».

Отже, проаналізувавши замовляння Слобожанщини з погляду тематики та об'єкту впливу, ми дійшли висновків, що найбільш вживаними були лікувальні й захисні різновиди. Більшість із них є дуже давніми, адже об'єктами впливу були самі хвороби або сили природи, до яких зверталися по допомогу.

Незважаючи на відсутність жанру в шкільному вивченні, його дослідження має виховний потенціал з погляду долучення до національних традицій і культури.

Національний компонент є основою не лише фольклорних, а й художніх творів українських письменників.

Підкреслення ідентичності, піднесення національної свідомості є ідейною домінантою від періоду нової української літератури, творчості І. Котляревського й дотепер. Важливим завданням педагога є формування в дітей усвідомлення належності до величного, нескореного віками етносу засобами художнього слова. Досягненню цієї виховної мети сприятиме виявлення й аналіз у творах рис української ментальності, народної традиції, зображення героїчного минулого тощо.

Питань ментальності та ідентичності торкалися в працях науковці різних галузей гуманітаристики, зокрема, Л. Виготський, М. Грушевський, М. Костомаров, Ю. Лотман, Д. Донцов тощо. На сучасному етапі осмислення національної свідомості порушується в роботах таких дослідників, як Н. Шумило, М. Гримич, Д. Наливайка, С. Андрусів, М. Іванишин, Н. Мафтин, О. Романенко, О. Гнатюк та ін.

«Національне в літературі, – зазначає науковець Ю. Ковалів, – органічна якість письменства, що відрізняє його від інших, зумовлена етногенетичною пам'яттю, звичаями, традицією, мовою, типом світосприйняття народу» [19, с. 108]. Вона виявляється на знаково-символічному, семантичному, онтологічному рівнях. Етнічна домінанта детермінована жанром, традицією, добою. Апелювання до національної свідомості частіше спостерігається в часи становлення нації.

На сучасному етапі державотворення чільне місце в конструюванні національної ідентичності належить історичній белетристиці. У шкільній програмі їй відведено мало місця. Переважно це твори для позакласного читання. Однак саме вони, поряд з фольклором, сприяють вихованню національно свідомого громадянина – патріота своєї держави. Тож у подальшому дослідженні буде здійснено аналіз романного доробку сучасного українського письменника І. Корсака з погляду зазначеної виховної мети.

Творчий доробок Івана Корсака позначений зануренням вглиб національної свідомості та народної самоідентичності. Багатомікове поневолення сформувало неоднозначне ставлення до подій минулого, спричинене викривленими псевдонауковими імперськими вченнями. Сучасний історичний роман має на меті повернення справжньої історії та формування спільного бачення цих подій. Водночас, художній доробок автора відзначається апелюванням до сьогодення, відстеженням неперервності української державності й ментальності на рівні архетипів, символів, знаків тощо.

Як слушно зазначає дослідниця Н. Мафтин, історична тематика трансформується в «нарратив, покликаний творити ідентичність шляхом актуалізації національної історії, осмисленої й переплавленої в горнилі філософських концепцій часу та власного розуміння зв'язків у вимірах «минуле – теперішнє – майбутнє». Тож у центрі уваги не стільки самі події, скільки розгортання свідомості в часопросторі епохи» [20, с. 168].

Національний компонент творчості волинського письменника виявляється, насамперед, через філософську концепцію Г. Сковороди, відгомін якої відчутний у новітніх модерністських течіях. Основні її положення зводяться до спорідненої праці та самопізнання через серце, яке часто ототожнюється зі словом

Божим. Учення філософа-гуманіста є наскрізною лінією романного доробку І. Корсака, що виявляється через архетипні структури, притчові мотиви, життєві колізії. Сюжетні лінії романів «Перстень Ганни Барвінок» і «Завойовник Європи», попри загальну фрагментарність, відзначаються ідейною стрункістю, де доля героїв детермінована самопізнанням і духовним розвитком. Утвердження Ганни Барвінок як письменниці в інтерпретації І. Корсака починається з роздумів про призначення людини в цьому світі: *«Чи то значить, що життя своє бачиш лиш домогосподаркою, і нічого не треба більше надбати, окрім кухонного фартушка, а кругозір окреслити тим же кухонним порогом? Нащо нас мати привела? – читав твій весільний боярин Тарас Шевченко перед одруженням, читав так виразно, як ніколи та не від кого не доводилось досі чути»* [21, с. 29]. Єство письменниці-початківці противиться майбутньому, де доведеться розчинитися в буденщині. У той же час, жінка ладна на все заради свого чоловіка, тому спостерігаємо коливання між обов'язком дружини (який не видається тягарем через кохання) й самоствердженням як особистості: *«А може їй вдасться одне долучити до другого, якщо під вінець пішла, то гріх їй цуратися обов'язку жінки; коли ж Бог дарував ще й талан, кмітливість і вправність передати побачене, описати та знайти прекрасне й незнане, хай нерідко і болісне, чого інші з природи чи неухважності вздріти не здатні – не зректися належить і дару того?»* [21, с. 29]. У роздумах, вкладених в уста Ганни Барвінок, вбачаємо ремінісценції до ідей «сродної» праці Г. Сковороди. Героїня вбачає щастя в поєднанні письменницької діяльності, до якої має здібності, з обов'язками дружини – споконвічним призначенням жінки-берегині домашнього вогнища. В образі Ганни Барвінок І. Корсак відобразив процес емансипації другої половини ХІХ – початку ХХ ст., який склався на ґрунті української традиції. З одного боку, це загальносвітовий рух за права жіноцтва, з іншого – традиційна роль жінки-господині – берегині роду та достатку. Порушивши баланс, героїня втрачає внутрішній спокій, відчуває неповну реалізованість: *«Прекрасна ця полуниці грядка. Але в ній поховане ненаписане моє оповідання, а на полі, де вишумовує жито до плеч, там півкниги хіба упокоїлось»* [21, с. 39].

Алюзії до філософії серця вбачаємо в романі «Завойовник Європи». Ідеї Г. Сковороди та П. Юркевича втілені в образі старця з

Лучеська (Луцька) – міфічно-символічній іпостасі внутрішнього світу головного героя князя Ростислава Михайловича й водночас – виразника авторського світосприйняття. У трактаті «Наркіс. Разглагол о том: узнай себе» читаємо: *«Чего достичь не можем, не испытуймо. Понудить себе должно и дать мѣсто в сердце нашем помянутому божію слову. Если его благодать повѣет на нас, тогда все нам простым и прямым покажется. Часто мѣлочей не разумѣем самых мѣлких. А человек есть он маленькій мырок, и так трудно силу его узнать, как тяжело во всемирной машинѣ начало сыскать; затвердѣлое наше нечувствіе и заобыкльый вкус причиною есть нашей бѣдности. Раскладывай пред слѣпцем все, что хочешь и сколько хочешь, но все тое для его пустое. Он оцунать может, а без прикосновенія ничего не понимает»* [22, с. 175]. Зважаючи на те, що Сковорода ототожнював Бога з природою, можемо стверджувати, що аналогічні думки висловлює старець з Лучеська: *«<...> сивий сліпець икодував лишень, що люд так мало тямить досі про те, як створений цей білий химерний світ, тому людові все ніколи та ліньки мізки свої докласти <...>. Ледачий ниньки народ пішов, око уважне і вухо чутливе йому даровані, та не завше беруть їх до вжитку...ніяк ума прикласти не спроможеться, бажання пізнавати світ до тої межі, що дозволив Всевишній <...>. Скільки прикмет повз око людське проходить, та нікому придивитися оком свіжим»* [23, с. 68–70]. Тож, старець втілює віковичну мудрість, єднання людини з природою та з самою собою, вчить дослухатися до серця та оточуючого світу.

Образ старця з роману ілюструє концепцію мага-Мудрого Старця, обґрунтовану філософом К. Юнгом в есе «Феноменологія духу у казках». У дослідженні науковець трактує архетип старця як символ духу, несвідомого або свідомого вольового прагнення людини: *«Старець завжди з'являється, коли герой перебуває в безнадійному становищі, з якого врятувати можуть глибокі роздуми чи вдала ідея, іншими словами – духовна функція або внутрішньопсихічний автоматизм. Коли ж <...> герой не може цього зробити самостійно, знання <...> з'являються у формі персоніфікованої думки, наприклад, старця, що здатен допомогти (тут і далі переклад наш)»* [24]. Тож архетип старця – це приховане підсвідоме, що проявляється в слушний час, підказуючи рішення шляхом психологічної саморефлексії. «Втручання старця <...> є

життєво необхідним, бо свідомість сама по собі вже не здатна до осяяння» [24]. Старець із Лучеська в деяких епізодах виконує схожу функцію. Уперше він з'являється в житті Ростислава Михайловича, коли той втрачає галицький престол й опиняється на роздоріжжі. Здавалося, його мрії зруйновано. Він волею долі стає володарем дарованого йому дядьком Данилом міста Лучеська. Сватається до дочки короля угорського Белли IV, але відповіді не отримує. Тож становище його непевне, він розгублений. Старець з'являється орієнтиром, дороговказом у житті: *«Душа твоя вельми слави спрагла, півсвіту звоювати хотіла б <...>. Та матимеш, зрештою, ти півсвіту, тільки не мечем його здобуватимеш. Інша доля судилася, та, що в краї, де сонце заходить...»* [23, с. 21]. Проте князь з недовірою ставиться до пророцтва. Старець тут виступає в ролі внутрішньої підказки, якій князь все ж несвідомо слідує, знову сватаючись до доньки угорського короля й цього разу отримуючи згоду. Таким чином, пророцтво збувається. Отож, спираючись на дослідження Юнга, можемо говорити, що старець в аналізованому уривку інтерпретується як внутрішня воля (за Юнгом – дух), що стає поштовхом до розв'язання складної ситуації.

За спостереженнями швейцарського філософа, «тенденція старця пробуджувати мислення може мати форму переконання людей у необхідності «відкласти рішення до ранку» [24]. У романі ця функція більш категорична і вказує на конкретне рішення – відмовитися від ідеї повернення галицького престолу. Для досягнення мети старець звертається до світу природи, що трансформується в знаки-перестороги. Такими є зграї птахів та вовків, що стають на перешкоді військовій князя. Однак вони залишаються не зрозумілими Ростиславові. Таким чином, реалізується ідея порушення взаємозв'язку людини з природою: *«<...> коли послав сивий старець орлів та вороння цілісіньку хмару, хотів попередити про поразку у битві під Ярославом, то не вкумекав князь такого простого знаку, що й дитинча донетрає, хоч як вже ворони й орли старалися, кружляли та вививалися, криком кричали пересторогу»* [23, с. 69].

Дух-старець у романі покликаний звертатися до совісті героя, вчасно стримуючи негативні поривання: *«Щоправда, як проказав сліпець про душу, що вельми слави спрагла і півсвіту звоювати хотіла б, то несподівано густо почервонів чомусь Ростислав*

Михайлович» [23, с. 21]. Отож, архетип старця трансформується в докори сумління, що дозволяють розважливо оцінювати ситуацію та уникати хибних рішень.

Спіраючись на дослідження К. Юнга, можемо простежити подеколи негативну функцію старця з Лучеська. Дослідник стверджує, що «<...> всі архетипи мають як позитивний, світлий бік, який спрямовує нагору, так і той, що спрямовує донизу – частково негативний, несприятливий, але в іншому просто нейтральний. У цьому відношенні архетип духу не є винятком» [24]. Можемо припустити, що негативна функція – це одна з багатьох граней, причому, досить суб'єктивна. Бо якщо в цілому дух-старець сприятливо впливає на долі героїв, то в конкретних випадках цей вплив можна трактувати, як негативний. Так, наславши зграю вовків на військо Ростиславове, старець завадив вчасному поверненню князя до Галича, позбавивши його права на престол: «<...> то він наслав тоді вовчої зграї, щоб не встигло Ростиславове військо при поверненні з литовських країв попереду Данила Романовича у Галич звійти, далі ті дороги пролягати мали» [23, с. 70]. З іншого боку, це врятувало князя від битви з рідним дядьком, чому внутрішньо він завжди опирався: «Боже, думалося йому, яке неймовірне життя і які неймовірні обставини, у які інколи втрапить людина за чудернацьким і втаємним до пори розписом долі: він не повинен, з одного боку, просто так собі втратити княжий стіл, і так само немисливо підняти меча на дядька» [23, с. 15]. У цьому випадку втручання старця потрактуємо як внутрішню волю героя, за Юнгом – дух.

З історичних джерел відомо, що за правління Данила Галицького його держава набула небувалого розквіту та могутності. Чи сталося б це за правління Ростислава, ми не можемо стверджувати. Отож негативний вплив на долю конкретної особи певної миті загалом позначився загальним благом. Так, інтереси Ростислава Михайловича були принесені в жертву загальному добробуту. У цьому випадку реалізується ще одна структурна складова архетипу – доля. Ідея її влади над людиною в романі є однією з провідних і завжди звучить із вуст старця. Можемо припустити, що він уособлює долю, а князь, волею-неволею, підкорюється, опинившись врешті решт у «краю, де сонце заходить», як і передікав старець.

Важливе смислове навантаження має образ старця в народній міфології, зокрема в епосі. Пряме апелювання до нього спостерігається ще за часів Київської Русі. Словники подають декілька тлумачень цьому поняттю: «1. Чоловік, який досяг похилого віку, старості. 2. Літній монах, поважна духовна особа; пустельник, саїтник. 3. Те саме, що жебрак» [25]. Разом з тим, у народній свідомості це – зразок покори, людина, яка підтримує віру в інших, допомагає усвідомлювати, каятись і виправляти власні помилки. Старець також наділений рисами мага: вказує правильний життєвий шлях, допомагає вирішити складну життєву ситуацію, зцілює від хвороб та нечистого ока, розуміє та керує стихіями, рослинним та тваринним світом. Отже, в образі старця відбувається поєднання християнських вірувань з більш давніми, традиційними для нашого народу – язичницькими.

В Україні з образом старця часто ототожнюється образ кобзаря – сліпого мандрівного співця, людини Божої, що наділена даром пророкування. У різні часи до кобзарської тематики зверталися Тарас Шевченко, Микола Гоголь, Микола Лисенко та ін.

Рисами, притаманними архетипу старця, наділені також характеристики – козаки, які свідомо керували своїми вольовими центрами, набуваючи надзвичайних здібностей, та мольфари – гуцульські маги, що мали схожі якості.

Як бачимо, архетип старця – явище досить давнє та достатньо поширене в українській культурній традиції. У різних варіаціях йому притаманні такі риси, як фізичні вади, здатність передбачати майбутнє, впливати на явища природи, розуміння мови птахів та звірів, вміння ними керувати, безмежна віра в Бога та в сили природи, покірливість, вміння читати думки, надзвичайні фізичні та вольові сили, а також здатність негативно впливати на життя, здоров'я та добробут людини шляхом наведення порчі. Традиційність образу старця з роману волинського письменника виявляється вже в перших його описах: *«Зустрівся якимось під замком чоловік один дивний, старий-престарий, з вибіленим довгим волоссям, так літами відбілений, як і ляне волокно не відбілиться на сонці та росах: він ішов неспішно, чомусь високо піднімаючи ноги, – тому подивувався сперш Ростислав, доки не втямив, що то сліпий тільки так може іти»* [23, с. 20].

Перші згадки про характерників зустрічаються в літописах, що датуються другою половиною XVI ст. До образу характерника зверталися Дмитро Яворницький («Історія запорозьких козаків»), Євген Гребінка («Чайковський»), Пантелеймон Куліш («Чорна рада»), Адриан Кашенко («Запорозька слава», «На руїнах січі») тощо. І. Корсак у романі «Завойовник Європи» розвиває теорію походження останніх від волхвів: *«Як прийшла віра Христова у край, то не всі волхви подалися у пуці <...> язичницьким ідолам бити поклони <...>. Знайшли ті мудреці прадавні здатність у душі струсити язичництво з себе, мов пил придорожній, натомість їхня сила і відання, що з роду у рід переходили, залишились назавше з ними – колись їх хіба назвуть характерниками»* [23, с. 68]. Нашадком волхвів у романі є старець з Лучеська: *«Ого, – промайнуло у думці князеві, – чи не є цей старий нащадком яким древніх тутешніх волхвів? Вони ж бо й затемнення сонця і місяця передікали і наперед знали долі людські»*.

*– Він, княже, він, – відказав старий, мовби те Ростислав Михайлович вголос вимовив»* [23, с. 21].

Отож, у романі можна простежити певну еволюцію образу: волхви – старці – характерники.

Мольфари, герої гуцульської міфології, широкої популярності здобули після видання в 1911 р. повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Незважаючи на критичні зауваження Г. Хоткевича, який закидав Коцюбинському незнання гуцульських традицій і міфології, пов'язане з неправильним тлумаченням функцій мольфарів, все ж саме Юра з повісті є прототипом народних уявлень про гуцульських магів. Образу старця з Лучеська властиві певні риси, характерні для мольфарів «коцюбинівського» типу та народного уявлення про «градівників», які керують стихіями: *«Старець негадано опустився навколішки і, вийнявши з-за пазухи якусь паличку та ножа, став на землі щось креслити. <...> І сталося дивнес: чорна хмара, що вже зависала над Лучеськом, гурготіла, бурчала і погримувала загрозливо, злими блискавицями змигуючи, раптом спинилася; якийсь час вона нерішуче стояла, наче вагалася в роздумах та власних намірах, а тоді, невдоволено і роздатовано гримнувши, несподівано назад подалася, скинувши хіба кілька теплих крапель дощу»* [23, с. 95–96].

Хоча в романі мольфари як різновид чаклунів не згадуються, проте можемо простежити певне наслідування традиційного народного уявлення про них.

Мандрівні святі старці згадуються вже за часів Київської Русі в давній літературі. До цього часового простору відносимо шедевр орнаментального мистецтва «Слово о полку Ігоревім» з архетипним образом віщого Бояна.

У літописних збірках старець – це звичний образ старолітнього поважного монаха та наставника. Науковиця Людмила Настенко-Капалет, досліджуючи постать віщого Бояна зі «Слова...», наводить приклади з «Повісті минулих літ»: «<...> *старець добрий, <...> муж благ, кроток і смирен, <...> не худший первих праведників <...>*» [26]. Цей опис стосується згаданого в «Повісті...» історика Яна, котрого авторка статті ототожнює зі співцем Бояном. У давній пам'ятці Боян – придворний співець, наділений даром пророкування. Він є творцем текстів, що прославляли князів та їх славетні діяння. Отже, Боян у творі має риси, до яких апелює пізніший образ кобзаря. Такі ознаки не властиві образу старця з роману І. Корсака «Завойовник Європи». Однак у «Слові...» зустрічаємо декілька згадок про співця. Одна з них пов'язана з його словами: «*Дружину твою, княже, птиць крили пріодгъ, а звгъри кровь полизаша*» [27]. Можемо припустити, що Боян володів даром розуміння птахів та звірів. Такими здібностями наділяє старця з Лучеська Іван Корсак: «<...> *послав сивий старець орлів та вороння цілісіньку хмару, хотів попередити про поразку у битві під Ярославом <...>*» [23, с. 69]. Ремінісценції до «Слова...» спостерігаємо й у знаменні затемнення. Однак, в аналізованому нами романі до цієї події причетний старець: «*А затемнення, якщо хочеш, то й зараз наступить. У ту ж мить небо раптово сіріти стало, зовсім як в надвечір'я, птахи, що сонно дрімали між гіллям, гуртом з дива озвалися, а як впала темінь негадана, протяжно й зловісно поблизу скрикнув сич*» [23, с. 21].

Романному доробку І. Корсака властиві народні уявлення про тваринний і рослинний світ. Символічного значення набувають орнітологічні міфообрази. Крім згаданого уривка з роману «Завойовник Європи», міфологема птаха присутня й у низці інших творів, зокрема в романах «Перстень Ганни Барвінок» та «Корона Юрія II». Символізація зазначеного образу в українській культурній

традиції сягає доби язичництва і пов'язана з тотемним його сприйняттям. Здатність літати визначає приналежність до вищого світу, а отже – до знань, недосяжних людині. Тому міфологема птаха часто присутня в усній народній творчості.

Відомий історик та етнограф XIX ст. М. Костомаров поділяє орнітологічний світ на три категорії, залежно від функцій у фольклорі: метафоричну, віщувальну, міфологічну [28]. Птах у романах І. Корсака найчастіше виконує роль вісника певних подій, які мають статися, або застороги від них. Найбільш вживаним є образ ворони (або цілої зграї цих птахів). За народними уявленнями, птах є віщуном. Як зазначає дослідник А. Багнюк, він володіє таємними знаннями, має здатність передбачення трагічних подій [29, с. 732]. За визначенням М. Костомарова, «<...> “ворон-птах” – злий передвісник смерті, горя й бід» [28]. Спостереження видатного історика ґрунтуються на народнописенній основі доби козаччини.

У творчості волинського письменника птах, загалом, має тотожне смислове навантаження, хоча й менш трагічного звучання. У попередньо аналізованому уривку з роману «Завойовник Європи» вороняча зграя, що вкрила небо, є вісником поразки у битві під Ярославом. Епізод є алюзією до аналогічних подій, описаних у Галицько-Волинському літописі [30]. Припускаємо навмисне акцентування уваги на міфологічному сюжеті з метою наслідування народної традиції.

Міфообраз білої ворони несе важливе смислове навантаження в романі «Перстень Ганни Барвінок». Птах є супутником циганки-ворожки, але частіш за все з'являється героям без супроводу. Залежно від обставин, ворона дещо змінює своє символічне значення. Для Олександри Білозерської вона є передвісником тяжких життєвих випробувань [21, с. 15] або засторогою від спокуси зурочити суперниць [21, с. 55]. Пересторогою-попередженням ворона є для П. Куліша [21, с. 63]. Стосунки з Параскою Глібовою, яка була у шлюбі, як і він сам, за народною глибоко релігійною мораллю споконвіку вважалися великим гріхом.

Ввижається біла птаха й Марії Вілінській, але набуває дещо іншого значення. Для жінки вона є докором-покаранням за перелюб та зруйновані сім'ї, платою за які є смерть коханого, з труною якого вона поверталася зі щасливої подорожі [21, с. 187]. Отже, ворона є

символом випробувань, застороги-попередження та докору-покарання, що загалом збігається з традиційними уявленнями.

Слід звернути увагу на таку деталь, як білий колір птаха, який корінням сягає ще доби античності й пізнішої християнської міфології. Таке забарвлення, за народним уявленням, є первісним і змінюється через прокляття за погану звістку (згідно з античною міфологією), або відсутність такої взагалі (християнський міф про потоп) [31]. Білий колір, таким чином, символізує безгрішшя. Виходячи з цього, ворона, за авторським задумом, не може нести зло людям, а її передбачення, чи то віщування, несуть попереджувальний характер з метою відвернути небажане, попередити про небезпеку. У такому разі, птах у романному доробку І. Корсака має функцію медіатора, тобто посередника, між небом та землею. Таке тлумачення ми можемо спостерегти в романі «Завойовник Європи», де пташина зграя виконує волю старця, що володіє таємними знаннями, та «Перстень Ганни барвінок», де ворона є рупором внутрішнього голосу, себто, душі та совісті, підвладної вищим силам.

Мотив світової волі вбачаємо й в міфологемі горобця з роману «Корона Юрія П». Опинившись на краю прірви, життя героїв залежить від маленької пташки: «<...> заворожено обоє дивились на пташку, боячись поворухнутися, навіть дихнути глибше остерігалися, бо тепер від цієї малої і вертлявої істотки залежало: жити їм далі чи ні?» [32, с. 111]. Епізод ілюструє традиційне для українського етносу пантеїстичне сприйняття світу: «Галицький досі не знав, що ж то було – нещасний запилюжений горобець мало не вкоротив їм віку, чи навпаки, став рятувальником їхнім, бо, заворожені, вони мимоволі облишили задумку вистрибнути із небезпечної автомащини... Надто все в цьому світі зв'язано і переплетено, на долю людську може вплинути навіть мала пташина» [32, с. 112].

Обожнення природи, одухотворення та наділення надзвичайними, а подеколи й містичними властивостями – риса, притаманна українській ментальності. Часто її втілюють оніричні позасюжетні елементи, такі як сон про всохлий сад та дроздів, який бачить Олександра Білозерська перед втратою дитини [21, 24], або про лева та овець [21, с. 91], що символізує пізнання внутрішнього «я» Пантелеймоном Кулішем (роман «Перстень Ганни Барвінок»).

Сон Олександри, як і пророцтво циганки з вороною, указує на нелегку долю. Пор.: «— Щастя твоє навпіл перемішане із нещастям, радість велику знатимеш і таку ж гіркоту...» [21, с. 16], або «<...> як бачиться сад запущений, всохле дерево, то не на добро, матінка їй колись оповідала, то лиха чекати належить; але ж знову пташка така як дрізд, то на світле, на дні втішні...» [21, с. 24]. Сон Пантелеймона Куліша означає усвідомлення своєї винятковості серед посереднього люду: «Він справжнісінький лев поміж звірів-дрібноти, він у світ цей прийшов сказати доконану істину будь-кому прями́сінько в очі» [21, с. 92].

Мотив пташиного польоту звучить у сні князя Ростислава («Завойовник Європи»): «Він злітав вправно й невимушено, так само свobodно, як дихає людина <...>. А ще мав він навчити кількох людей, що з острахом спостерігали за його вправами. — Не бійтеся, — казав він. — То так нескладно. Не сумнівайтесь лишень ні на крапельку, що літати здатні. Коли ж його підопічні почали злітати і тут же, не подолавши хоча б півдесятка кроків, падали, Ростислав навіть сердився і сварив: — Ви не вірите, що можете, ви не до кінця, принаймні, вірите...» [23, с. 132]. Видіння символізує долання сумнівів та внутрішніх перешкод і пов'язане з первісними уявленнями про здатність птаха осягнути простір, недосяжний людині, єднати небо й землю. Сон про вороння, яке ладне вчепитися в тіло князя, набуває негативного забарвлення й символізує підступи бояр: «Тої ночі він мало спав, але як щастило бодай стулити повіки та придрімнути, то незмінно дивний сон набігав: він верхи мчить безкраім полем, а над ним зграї вороняччя вививаються, кричуть зловісно, зовсім такі, як перед битвою під Ярославом; чорна хмара пташина то здіймається ввись, то шугає над самісінькою головою, ось-ось хижі дзьоби та кігті залізні рватимуть тіло...» [23, с. 134]. Смерть князя також пов'язана з орнітологічним світом і символізує язичницьку віру в реінкарнацію душі в іншому образі. Так, герой бачить себе в образі лелеки, що вільно здіймається над землею, мчить в омріяний Галич, недосяжний за життя [23, с. 142]. В епізоді вбачаємо й християнський мотив відходу душі померлого, часто зображуваний у персоналізованому образі птаха, що відлітає.

Мотив реінкарнації звучить в епізоді з вовкулаком, якого поцілили з лука княжі дружинники: «<...> вражений звір озвався не

*звичним голосом, скавучанням якимось, бодай на собаче схожим, то був зойк, який вирветься з болю хіба у людини <...>» [23, с. 14]. Архаїчне тотемне вірування властиве нашим пращурам ще з племінних часів і зафіксоване Геродотом, на що вказує Г. Лозко: «Ще Геродот описав “неврів-вовкулаків”, які кілька разів на рік обертаються на вовків. Вірогідно, що в цих племен існувала традиція ініціацій молодих чоловіків до воїнського стану, які відбувалися у певний час року» [33].*

Стильова манера І. Корсака відзначається зверненням до усної народної творчості, як джерела національної ідентичності. Наскрізною лінією вона проходить крізь сюжет роману «Перстень Ганни Барвінок». Пов'язане це, у першу чергу, з літературною та фольклорною діяльністю Олександри Білозерської, адже відомо, що її творчий доробок належить до етнографічно-побутової школи. Докладне зображення в романі фольклористичної діяльності письменниці свідчить також про її ідейне навантаження. Спостерігаємо ретельно виписаний процес збирання усної народної творчості та створення на її основі оповідань: *«Це ж готовий епізод мені десь в оповідання» [21, с. 48].* Пісні й приповідки, зібрані на папері та в пам'яті, відтворювали численні обрядові дійства народного життя: *«Ось до столу припрошують гостей славних:*

*Із-за гори гуска летіла,  
З перцем капуста кипіла,  
З перцем – не з перцем,  
Просимо з щирим серцем...*

*А як вже трапиться гість до біди церемонний, то й по іншому припросити можна, приспівуючи:*

*Ой у полі озерце,  
Там плавало відерце,  
Соснові клепки,  
А дубове денце,  
Не цураймося серце.  
Ач! – Не цураймося!*

*А колядок скільки, щедрівок, людом у кожному краї створених, несхожих таких, з образами та висловами несподіваними... А що*

*вже весільного пісенного розмаїття, скарбів справжнісіньких зібрано у народі...*

*Не стій, зятю, за плечима,  
Да не лупай очима,  
Заглянь у кишеню,  
Вийми грошей жменю,  
Посип на тарілку,  
Викупи свою дівку...» [21, с. 49].*

І. Корсак наголошує на поважній ролі Олександри Білозерської в збереженні та поширенні народної спадщини: «<...> багатенько помагала вона Пантелеймону Олександровичу при підготовці його “Записок о Южной Руси”, та й з іншими без жалю ділилася, хто приповідки різні збирав та видасти думав, Номисові щедрий дарунок тих перлів дістався, і Марковичу з тими діамантами мовними, що поміж народу розсипані, залюбки підсобляла» [21, с. 48].

Погляд на взаємозв'язок літератури й фольклору, його виняткове значення для пам'яті нації викладений у роздумах І. Корсака про призначення митця: «Ті скарби народної мови має вже не Олександра Михайлівна, а Ганна Барвінок у творах своїх залишити. Бо то був би найнадійніший сховок для люду прийдешнього, коли щось забудеться в одному поколінні, а інше – у наступному; хоч і не сито людська голова, та неминуче губитиметься» [21, с. 49]. Висловлена думка утверджує вагу народної міфології в літературному процесі: «Хтозна, чи колись у європах чи південних, скажімо, америках не виникнуть цілі течії гонорові, де міф за закваску для пишної паляниці літературної послужить: те, що зараз ти робиш, знайде там гідне продовження. Тому не відбираймо ані в дитини, ані в дорослого казку. А в письменника – поготів...» [21, с. 62]. У роздумах героїні вбачаємо перспективні алюзії до модернізму й магічного реалізму, основою яких є міфологізм.

Фольклорні елементи є важливим композиційним складником у низці інших творів волинського письменника. Частіш за все вони виконують роль вставних епізодів з самостійним ідейним навантаженням. У романі «Завойовник Європи», наприклад, до таких відносимо оповідь про рослину петрів хрест [23, с. 36], яка

утверджує думку про особливе призначення, унікальність всього живого на землі.

Надважливим складником національного самоусвідомлення є історична спадщина. Саме вона формує відчуття єдності нації, патріотизму, гордості етносу. Знання й розуміння своєї історії видається першочерговим для постколоніальних народів, до яких належить український. На думку О. Романенко, сприйняття минулого українцями знаходиться на перехідному етапі від переосмислення до усвідомлення часової тяглості національної ідентичності, що відображене, насамперед, в тематиці та проблематиці історичної художньої літератури [34]. Ілюструвати твердження науковиці, на нашу думку, може творча спадщина Івана Корсака, в якій автор звертається до найбільш значущих або ідейно важливих моментів історії з метою переосмислення, враховуючи нові реалії сьогодення. Акцентування особності української нації, культури впродовж майже тисячолітньої історії і в той же час належність на рівних європейській спільноті – два ідейно-тематичні вектори формування національної свідомості в прозі митця.

Роман «Корона Юрія II» композиційно побудований таким чином, щоб відтворити існування української державності від давнини до сьогодення. Історична тяглість простежується завдяки численним ретроспективним епізодам, відправним пунктом для яких є події часів УНР. Загалом автор зображує три періоди розвитку держави: Галицько-Волинський (останні дні існування), Литовсько-Руський та Української Народної Республіки.

Період Галицько-Волинської держави охоплює в романі невеликий проміжок часу й обмежується уявленням героя дня отруєння короля Юрія II з подальшими згадками його чеснот та досягнень короля Юрія I. Причин цьому вбачаємо декілька. По-перше, ганебна смерть від руки своїх же бояр апелює як до сьогодення, так і до всієї багатомітової історії України з повсякчасним манкуртством, зрадами державних інтересів задля особистої користі (починаючи від княжих часів з міжусобицями та подальшим занепадом Київської Русі, часів козаччини з остаточною втратою державності та поділом України між імперіями, нереалізованості можливостей УНР через політичні протиріччя й до сучасної війни на Сході, коли перевага власних інтересів стала сприятливим ґрунтом для агресора). По-друге, сама згадка про

королів та монаршу владу, а отже – повноцінну державу, кидає виклик нав'язаній імперською ідеологією думці про існування на українських землях виключно князівств. По-третє – згаданий період відповідає загальній ідеї роману – утвердженню багатовікової історії української держави, поверненню національної пам'яті, адже про короля Данила широкому загалу відомо, а от про існування ще двох українських королів відомостей, зокрема, в художній літературі, небагато.

Литовсько-Руський період висвітлений ширше й охоплює час правління князя Вітовта і його доньки Софії. Герої роману дискутують про вплив Русі на становлення Великого князівства Литовського, Луцьк як осередок політичного життя східної Європи (згадка про монарший з'їзд), внесок лучанки Софії Вітовтівни в розбудову Московського князівства. Концепція письменника суголосна історичним поглядам про федерацію рівноправних держав із асиміляцією литовської знаті під впливом більш розвинутої культури та релігії Русі. Крім того, незмінною залишається позиція автора щодо вторинності Московського князівства щодо українських державних утворень середньовіччя.

Події часів УНР композиційно займають центральне місце в романі. У них звучить традиційний мотив роз'єднаності української нації, характерний для творчості Т. Шевченка, І. Франка, історичних повістей І. Нечуя-Левицького тощо. Політичні протистояння доби передані через художню умовність – погляди колишніх однокурсників, що трансформуються в загальнонаціональну трагедію українського народу. І. Корсак підводить до думки, що причини неспроможності впродовж століть зберегти державу криються в кожній окремій людині, її громадянській позиції. Вагання, нестійкість поглядів, індивідуалізм – це ті недоліки української ментальності, що змушують повторювати одну й ту саму помилку. Виразником цих рис є господар ресторану з роману. На прохання інспекції зняти зі стіни портрети Денікіна й Скоропадського, господар відреагував типово: *«Не зніму. Але можу продати. <...> Денікіна продам зі знижкою, Скоропадський не продається, а Маннергейма – лише за німецькі марки»* [23, с. 89].

На нашу думку, роман «Корона Юрія II» найбільше серед творчого доробку автора апелює до національної свідомості, адже

відзначається масштабністю зображених подій, на відміну від локальних історій відомих українців.

Основним тематичним напрямом творчого доробку волинського письменника є життя видатних діячів. Як слушно зазначає Є. Сверстюк у передмові до збірки художньо-документальних оповідань «Імена твої Україно», творчість літератора «<...> повертає нас обличчям до постатей української історії і культури, замовчуваних або забутих» [35, с. 5–6]. У поле зору І. Корсака зазвичай утрапляють мало знані особистості, життєві подвиги яких від цього не менш значущі для нашої історії. До таких, безумовно, відносимо Ганну Барвінок, яка в силу обставин залишається в тіні чоловіка – українського письменника першої величини П. Куліша. Романом «Перстень Ганни Барвінок» письменник звеличує самопожертву письменниці в ім'я справи чоловіка та її сподвижницьку діяльність на ниві української культури. І. Корсак зумів показати жінку, за якою міцно закріпився стереотип домогосподарки, вольовою особистістю, морально стійкішою за П. Куліша. Присвятивши себе чоловікові, Олександра Білозерська не полишає письменницької та фольклорної діяльності. Її творчий доробок став невичерпним джерелом усної народної творчості. У часи гендерної нерівності, коли боротьба за права жінки тільки-но розпочиналася, Ганну Барвінок визнавав і поважав чоловічий світ, про що свідчать численні документальні джерела, цитовані І. Корсаком у романі. Йдеться про відгуки Т. Шевченка у щоденнику [21, с. 17], високу оцінку творчості М. Драгомановим та І. Франком [21, с. 57], листування з І. Пулюєм [21, с. 83], Письменник робить акцент на громадській діяльності подружжя, зокрема, поширенні української мови: укладанні української абетки – «кулішівки» [21, с. 80], перекладі Біблії українською мовою [21, с. 120], видавничій діяльності у Відні [21, с. 78], Петербурзі [21, с. 35] тощо.

Треба зазначити, що поведінка героїв роману зумовлена, на нашу думку, ментальною приналежністю. Дослідниця О. Бондаренко визначає такі етнопсихологічні риси українського народу, як «сильний індивідуальний й соціальний інстинкт до самопіднесення і малий – до підпорядкування», «висування на передній план не формалізму розуму, а того, що становить коріння морального життя, “серця” як метафори інтимних глибин душі»

(йдеться про національну «філософію серця»), вільний дух степу в поєднанні із землеробськими цінностями, «анархістсько-бунтарське начало у ставленні до громадських інституцій і державницьких структур, а також особиста “буйна воля”», що вплинули на розвиток «самоврядних потенцій української ментальності» [36]. Аналізуючи поведінку, внутрішній світ героїв, впадає в око твердість характеру Олександри Білозерської, керованість не так розумом, як почуттями (те ж саме можна сказати й про Пантелеймона Куліша), бунтарський норов та загострене відчуття справедливості. Відстоюючи своє право на щастя, вона йде проти волі матері, численних засторог долі й досягає бажаного шлюбу: «<...> дочка затялася: вона не переступить через матері заборону, тільки й за іншого заміж ніколи не вийде <...>. Чорна, як ніч, матір довго ходила, доки силу знайшла усмирити зів'яле серце і погодитися на доччин шлюб» [21, с. 17], незважаючи на стан здоров'я після втрати дитини, вирушає в небезпечну подорож задля порятунку чоловіка, знову йдучи проти матері: «– Я завтра, мамо, поїду, – тихо сказала вона, несподівано для себе; ті слова, над яким навіть подумати було ніколи, вирвалися самі собою, вони жили в ній всередку всі останні дні, і особлива сила незнана якась затаїлася в них. Матір, як стояла біля стіни, так і почала повільно опускатися в крісло, мимоволі притримуючись тої стіни рукою...» [21, с. 31–32]. Як бачимо, сквородинівське «серце» й бунтарська вдача, переважають над розсудливою раціональністю. У цьому вбачаємо й причини психічних розладів жінки. Почуття до чоловіка, внутрішній обов'язок не дозволяють розірвати шлюб, який приносить страждання. Несправедливе відношення Куліша є мукою, яку вона не здатна припинити. Загострене відчуття справедливості проявляється й у відношенні до громадських справ. Так, жінка обурюється підлому привласненню винаходу І. Пулюя Рентгеном [21, с. 105] чи лицемірним наклепам Я. Головацького в його нападах на «кулішівку» [21, с. 82].

Провідною рисою характеру Куліша є душевна роздвоєність, постійні хитання. У цьому вбачаємо причину його інтимного невдоволення, постійних пошуків ідеалу. Хитання спостерігаємо й у громадській діяльності. Письменник часто не може визначитися з політичною орієнтацією. Однак, в інтерпретації І. Корсака така двозначність пояснюється пристосуванням до несприятливих умов задля розвитку української справи: «*Чимало ж то думалось*

*працювати, учебники писати, та гарних освічених людей, жінок і чоловіків, сюда запросити, щоб і мову краю сюда заселити, не таку зденаціоналізовану, якою тоді писали. Про те тільки й думано, щоб засіяла наша Україна своїм умом і красою слова і душі. Дружина згодився навіть і підданьство инше прийняти на якийсь час, поки доведе все те до ладу» [21, с. 84]. Цю рису національної ментальності О. Бондаренко називає самоврядними потенціями українського народу: «Особливості суспільного життя в Україні визначалися постійним хитанням, <...> “серединним” становищем на перехресті дій різних політичних, соціальних, духовних, військових, торговельних і інших сил. <...> Йдеться про здатність навіть за найнесприятливіших умов знаходити різноманітні індивідуальні й громадські форми раціонального господарювання, що є формою боротьби за виживання; про здатність до громадсько-політичної творчості “знизу”, потенційну громадсько-політичну творчу енергію українського народу та інше» [36, с. 75–76]. Дослідниця відзначає, що на формування цього феномену вплинули архаїчні риси народу помезів'я: землеробського, осілого, й степового, а відтак – кочового [36, с. 75]. Поєднання волі з землеробською осілістю вбачаємо в «хуторянській філософії» Куліша та швидкому збайдужінню до неї [21, с. 41].*

Можемо стверджувати, що український національний характер повною мірою простежується в образах героїв роману.

Важливого ідейного навантаження набуває перспективний епізод часів Другої світової війни. Автор вводить факт, що зберігся на рівні переказів і не підтверджений документально. Йдеться про наказ німецької влади впорядкувати занедбані могили Пантелеймона Куліша й Ганни Барвінок, до яких упродовж майже пів століття нікому не було діла: «<...> наказує гер оберст прибрати усе й розчистити, аби пошановані належно могили були <...>. А зараз, – мовив перекладач, – я прочитаю вам лекцію про значіння Пантелеймона Куліша і Ганни Барвінок для вашої історії і їх місце в європейському контексті. Велика Німеччина поціновує кожен культуру... Не все розуміли селяни з вельми ученого, що балакав той чоловік, та все ж іншими очима дивилися вони на два хрести, що потемніли вже за низку десятиліть і бралися мохом, як бралася забуттям їхня пам'ять. Але передання в народі лишилося, його притлумлювали довгі роки під страхом Сибіру, та зовсім вже

*вигасити пам'ять нікому несила...»* [21, с. 215–216]. Окрім безпосередньої причетності до долі головних героїв, вставний епізод набуває символічного значення втрати національного коріння українським народом, суголосного поглядам О. Довженка, вкладеним в уста німецького офіцера з кіноповісті «Україна в огні»: «<...> у цього народу є нічим і ніколи не прикрита ахіллесова п'ята <...> вони не вивчають історії. Дивовижно. Вони вже двадцять п'ять літ живуть негативними лозунгами одкидання бога, власності, сім'ї, дружби! У них від слова “нація” остався тільки прикметник. У них немає вічних істин. Тому серед них так багато зрадників <...>. От ключ до скриньки, де схована їхня загибель» [37]. Тож, І. Корсак звертає увагу на деструктивні елементи в свідомості нації, відсутність культурної та історичної гордості, спричинені колоніальним гнобленням. Упродовж сюжету роману спостерігаємо часову тяглість цього явища. Своєрідним наслідком байдужості нації до розвитку науки й культури є відповідне сприйняття українців у світі, висловлене А. Енштейном: «Прикро вам те слухати, може й ображатися станете, але хто ви такі, русини? Яка за вами культура, які акції? А за Рентгеном уся Європа...» [21, с. 106].

Отже, ідейним задумом романного доробку І. Корсака є відновлення національної гордості та поваги у світі через зіставлення часових площин, у яких відома українська позиція та вагомі внески у світовий поступ протиставляються байдужості, втраті ідентичності.

Подібні мотиви, але з акцентом на єдності європейської й української (у контексті європейської) історії звучать у романі «Завойовник Європи», у якому автор незмінно звертається до образу мало знаної і неналежно поцінованої постаті руського князя Ростислава Михайловича. Не знайшовши свого місця на Батьківщині, витіснений з політичного життя більш сильним супротивником – Данилом Галицьким, він приречений на довічне вигнання. Однак, автор не прагне показати трагізм долі героя, навпаки, він звеличує політичний хист князя, який зробив вагомий внесок у становлення, зміцнення та розвиток європейських держав.

На нашу думку, розглядаючи зазначений роман, доречною буде його імагологічна інтерпретація, адже сюжет, в основному, розвивається в площині «свої» – «чужі». С. Андрусів пропонує

прочитання імагології крізь призму постколоніального дискурсу. Дослідниця відзначає спільну для обох методологій «психосоціальну наративну основу – промовляння (оповіді, нарації) різних дискурсів – панівного, домінувального (Заходу) чи підлеглого, залежного (Сходу), а часто – відсутності (німоти) в оповіді голосу одного з них, зрозуміло, котрого» [38, с. 7]. Твердження можемо інтерпретувати як зверхність одного над іншим, що виявляється у відношенні західноєвропейського світу до українського народу в образі руських князів, акцентованому І. Корсаком у романі. Так, угорський король Белла IV з погордою ставиться до можливості поріднитися з українським князем Ростиславом Михайловичем, вважаючи його негідною партією для дочки: «<...> не поспішав король дати згоду, усе виглядав, прикладаючи долоню до брів, вигіднішу пару» [32, с. 19]. Погоджується ж на шлюб лише тоді, коли опиняється один на один із татаро-монгольською навалою: «Князь Ростислав Михайлович вдруге сватається, просить руки королівської доньки – тепер король Бела не підносить більше долоні до брів і не виглядає лішого зятя, задумався глибоко: а чи не вартує благословити на шлюб молодят? І врешті, по непротих ваганнях, таки благословляє, бо вельми потрібна йому міцна чоловіча рука» [32, с. 22], – не дочекавшись допомоги сусідів і зятів. Можемо підсумувати, що ставлення європейців, яке уособлює угорський король, зверхне по відношенню до русичів. Однак, спостерігаємо визнання військової звитяги, прагнення мати сильного союзника. З цієї ж причини Белла звертає погляд на молодшого Данилового сина Романа, обравши його за чоловіка племінниці Гертруді, спадкоємиці австрійського престолу. Через шлюб король планує розширити сферу впливу й на ці землі: «Зиркаючи вигодопнілим оком на спорожнілий знову престол, король Бела замислив собі кількаходову комбінацію. Сперш він бере на ділі в заручники те однорічне маля (законного спадкоємця. Уточнення наше.), тим часом иле до Данила Галицького спішних гінців: – Оженімо твого наступного сина Романа на Гертруді...» [32, с. 29]. У цьому епізоді прочитується нехтування Данилом і Романом, як політичними супротивниками, адже Белла не припускає думки про фактичне правління Романа. У його особі король бачить, з одного боку, маріонетку в політичній грі, а з іншого, – реальну військову силу в здійсненні своїх намірів:

«— *Свате Даниле, підсоби землю австрійську від Оттокара очистити*» [32, с. 30]. Автор підкреслює таку ментальну рису, як корисливість та раціоналізм, на протигагу українській простодушності (часом, не виправданій), щирості й готовності допомогти тому, хто цього потребує.

Те, що С. Андрусів назвала «німотою» Сходу перед домінуванням Заходу, вбачаємо в інтерпретації хрестових походів І. Корсаком. Незважаючи на численні звернення руських князів до Папи з проханням спрямувати похід проти татарської навали, жоден з них так і не був почутий: *«Михайло Чернігівський, зовсім, здається, недавно, року 1245-го, послав на Ліонський собор вірно до собі Петра Акеровича, архієпископа руського», просити помочі супроти татар – то був би істинно хрестовий похід, не за нище золото-срібло, а за життя та будучину величезної людності. Ні душі не одержала помочі Русь...»* [32, с. 42]. Ординське лихо Захід вважав проблемою виключно українських князівств, тому з допомогою не поспішав, вважаючи справу збитковою, за що довелося поплатитися спустошенням східноєвропейських земель. У післямові до роману І. Корсак правомірно відзначає, що проблема відносин України й Заходу актуальна дотепер: *«Давно анекдотом стало марення романтиків часів першовитоків української незалежності століття минулого <...> – “захід нам допоможе”*. Рівно таку ж він надасть нам поміч, як у тринадцятому столітті, коли затяті суперники і час від часу вороги Данило Галицький і батько Ростислава Михайло Чернігівський, наче змовились, в один голос переконували і просили про об’єднання сил, істинно хрестовий похід, про захист християнської цивілізації від навали зі Сходу» [39, с. 154], – про що свідчить ситуація на Сході України, постійні звернення до європейського світу з метою привернення уваги до світової загрози. На жаль, відповідь спостерігаємо ту саму, що й у XIII ст.

Підсумовуючи дослідження національної свідомості в прозовому доробку Івана Корсака, можемо виділити кілька джерел її формування:

- по-перше, національна філософія серця як основа світовідчуття героїв романів;

- по-друге, використання народних символів, міфологем та архетипів, виражених в образах людського, рослинного й тваринного світу;

- звернення до усної народної творчості, як джерела національної ідентичності;

- зображення найбільш значущих або ідейно важливих моментів історії з метою переосмислення, враховуючи нові реалії сьогодення;

- акцентування особності української нації, культури впродовж майже тисячолітньої історії і в той же час, належності на рівних до європейської спільноти;

- ментальна зумовленість характерів героїв;

- показ внеску українців у світовий поступ;

- повернення мало знаних імен в історичний та культурний контекст нації.

Дослідивши на теоретичному рівні значення й перспективи наукового аналізу української літератури для розвитку національної свідомості школярів, ми на прикладах довели дієвість зазначеного виду роботи у формуванні патріотичного, націєорієнтованого світогляду молодого покоління. Подальші дослідження вбачаємо в залученні ширшого кола наукового аналізу художніх творів та впровадженні їх у практичну діяльність.

## Література до розділу 6

1. Українська література. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> (дата звернення: 20.11.2021).

2. Дашкевич Я. Поділля: виникнення і значення назви. *VIII Подільська історико-краєзнавча конференція* : тези доповідей. Секція історії дожовтневого періоду. Кам'янець-Подільський, 1990. С. 58–60.

3. Українка Леся. Записи народної творчості. Повне академічне зібрання творів : у 14 т. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. Т. 9. 848 с.

4. Цифровий архів фольклору Слобожанщини та Полтавщини. URL: <https://folklore.kh.ua/> (дата звернення: 15.10.2021).

5. Свято гаївок: великодні, весняні пісні та ігри. Дрогобич : Бескид, 1991. 52 с.

6. Подоляночка. Народна драма. *УкрЛіб*: бібліотека української літератури : сайт. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/narod/printout.php?id=9&bookid=5> (дата звернення: 28.10.2021).
7. Давидюк В. Вибрані лекції з українського фольклору (в авторському дискурсі). Луцьк : Твердиня, 2014. 446 с.
8. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості: пісні, прислів'я, загадки, скоромовки. Київ : Веселка, 1989. 606 с.
9. Сумцов М. Дослідження з етнографії та історії культури Слобідської України : вибр. пр. Харків : АТОС, 2008. 558 с.
10. Маховська С. «Ой з-за гори старостоньки...»: весільні традиції Слобожанщини кінця XIX – початку XXI ст. : монографія. Київ : ТОВ «Фоліант», 2014. 314 с.
11. Приходько В. Кобзарські традиції Слобожанщини (II пол. XVII – XVIII ст.). *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Сер. : Історія та географія.* 2012. Вип. 44. С. 161–162. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ist\\_2012\\_44\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ist_2012_44_40) (дата звернення: 15.11.2021).
12. Швидкий С. Традиційні народні знання населення Слобожанщини: культуроохоронний та світоглядно-пізнавальний ракурси : дис. ... д-ра істор. наук : 07.00.05. Київ. 2017, 520 с. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Shvydyki\\_Serhii/Tradtyysiini\\_narodni\\_znannia\\_naselennia\\_Slobozhanshyny\\_kulturookhoronnyi\\_ta\\_svitohliadno-piznavalnyi.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Shvydyki_Serhii/Tradtyysiini_narodni_znannia_naselennia_Slobozhanshyny_kulturookhoronnyi_ta_svitohliadno-piznavalnyi.pdf) (дата звернення: 15.11.2021).
13. Войтович В. Українська міфологія. 2-е вид., стереотипне. Київ : Либідь, 2002. 664 с.
14. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Т.1 / авт.-укл. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 608 с.
15. Колесса Ф. Українська усна словесність. Едмонт, 1983. 154 с.
16. Гейштор А. Слов'янська міфологія. Київ : ТОВ «Видавництво “Кліо”», 2014. 416 с.
17. Іларіон (Огієнко І.; митрополит). Дохристиянські вірування українського народу : історично-релігійна монографія. Київ : Обереги, 1992. 424 с.
18. Сухобрус Г. Замовляння. *Українська народна поетична творчість.* Київ : Рад. школа, 1965. С. 93.
19. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Т.2 / авт.-укл. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 624 с.

20. Мафтин Н. У пошуках «GRAND» стилю: західноукраїнська та еміграційна проза міжвоєнного двадцятиліття. Івано-Франківськ : ЛІК, 2011. 336 с.
21. Корсак І. Перстень Ганни Барвінок. Київ : Ярославів Вал, 2015. 248 с.
22. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2 т. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 1. 532 с.
23. Корсак І. Завойовник Європи. Київ : Ярославів Вал, 2011. 160 с.
24. Юнг К. Феноменологія духа в казках. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-384553.html> (дата звернення: 25.11.2018).
25. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/starecj> (дата звернення: 23.11.2018).
26. Настенко-Капалет Л. Тасмниця віщого Бояна. URL: <http://day.kyiv.ua/uk/article/ukrayina-incognita/taiemnicya-vishchogo-boyana> (дата звернення: 25.11.2018).
27. Слово о пльку Игоревѣ. URL: <http://litopys.org.ua/slovo/slovo.htm> (дата звернення: 25.11.2018).
28. Костомаров М. Слов'янська міфологія. Київ, 1994. С. 88–107. URL: <http://litopys.org.ua/kostomar/kos05.htm> (дата звернення: 17.03.2020).
29. Багнюк А. Символи українства : художньо-інформаційний довідник. Тернопіль : Новий колір, 2008. 826 с.
30. Літопис Руський за Іпатським списком. URL: <http://litopys.org.ua/litop/lit24.htm> (дата звернення: 25.11.2018).
31. Краткая энциклопедия символов. URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%92%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD> (дата звернення: 18.03.2020).
32. Корсак І. Корона Юрія II. Київ : Ярославів Вал, 2011. 148 с.
33. Лозко Г. Українське народознавство. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 512 с. URL: [https://pidruchniki.com/19991130/kulturologiya/ukrayinske\\_narodoznavstvo](https://pidruchniki.com/19991130/kulturologiya/ukrayinske_narodoznavstvo) (дата звернення: 18.03.2020).
34. Романенко О. Ідентичність нації та тексту: як сучасна українська література формує інтенсивні образи національної ідентифікації. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. 2008. Вип. 32. С. 112–120.
35. Сверстюк Є. Що ми? Чиї сини? : передмова. Корсак І. Ф. *Імена твої, Україно* : художньо-документальні оповідання. Луцьк : Твердиня, 2007. С. 5–6.
36. Бондаренко О. Українська ментальність у розмаїтті національних ментальних формоутворень й архетипів: історико-культурний аспект.

*Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. Вип. 7. С. 66–78.

37. Довженко О. Україна в огні : кіноповість, щоденник. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=876&page=3> (дата звернення: 20.04.2020).

38. Андрусів С. Україна і українці з перспективи польського кресового дискурсу. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2011. Вип. 12. С. 5–14.

39. Корсак І. Вдома у себе, в Європі. Кілька авторських зауваг навздогін... : післямова. І. Корсак. *Завойовник Європи*. Київ : Ярославів Вал, 2011. С. 152–159.

40. Токар Н. Архетипна структура образу старця в романі Івана Корсака «Завойовник Європи». *Proceedings of the International Scientific Conference. «Topical Issues of Science and Education»* (Warsaw, Poland, July 17, 2017) Vol. 2. pp. 37–41.

41. Токар Н. Історична пам'ять нації як сюжетотворчий елемент роману Івана Корсака «Корона Юрія II». *Художні феномени в історії та сучасності («Пам'ять та ідентичність»)* : тези доповідей VI Міжнар. наук. конф. (Харків, 3–4 квітня 2020 р). Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. С. 103–105.

42. Токар Н. Художнє осмислення національної свідомості в прозі Івана Корсака. *Українська мова і література в школі*. № 5. 2020. С. 20–26.



---

## ВИСНОВКИ



У колективній монографії «Мовно-літературна освіта: дослідження, методи, практика» репрезентовано основні положення науковців-філологів у галузі мовно-літературної освіти щодо засад освітнього дискурсу. Тема, яку винесено на обговорення, належить до важливих проблем сучасної освіти.

Актуальність колективної монографії зумовлена нагальністю питань місця і значення лінгводидактики та методики навчання літератури в сучасному освітньому процесі, важливістю принципу текстоцентризму, культурологічного аспекту, інноваційних технологій для набуття загальних та спеціальних компетентностей здобувачами освіти. Роботу виконано в аспекті функційного дослідження мови і літератури, що забезпечує реалізацію різноманітних комунікативних потреб.

У першому розділі **«Традиційний та інноваційний аспект сучасного уроку української мови»** наголошено, що, незважаючи на спроби інноваційного реформування системи середньої загальної освіти, урок як класична форма організації навчальної діяльності залишається стрижнем освітнього процесу і в НУШ. Не втрачають актуальності вимоги до дидактичної структури уроку, висвітлені в роботах провідних лінгводидактів минулого й нинішнього століть. Проте суттєвого оновлення потребує методична структура уроку української мови, реформувати яку, на наш погляд, слід шляхом активнішого застосування елементів проблемного навчання, ігрових технологій, інтерактивних технологій, виправданого залучення можливостей інформаційних технологій та мультимедійних засобів навчання. Активне введення до структури сучасного уроку української мови зазначених технологій сприятиме реалізації на практиці засадничих положень Концепції НУШ.

Уроки української мови мають великі потенційні можливості для застосування кооперативних технологій. Побудовані на діалозі, вільному обміні думками, авансуванні та прогнозуванні успіху, уроки рідної мови стимулюють розкриття внутрішніх резервів кожного здобувача освіти, сприяють розвиткові його комунікативних умінь і навичок.

Урок з використанням мультимедіа стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння знань, дає можливість використовувати наочність вищого рівня – відеоматеріали, анімацію, динамічні таблиці, рухливі алгоритми про процес народження правила, що сприяє кращому запам'ятовуванню, пов'язує виучуване з реальним життям. Також активне залучення школярів до створення презентацій розвиває креативність і репрезентативні навички, забезпечує формування здатності навчатися впродовж життя.

У другому розділі **«Концепти культури як ключова метафора у творчій світової літератури»** доведено, що наразі потребує уваги проблема культурологічного вивчення художнього твору, зокрема «розшифрування» лексичного фону тексту, пояснення народної символіки, що виражена у національному світосприйнятті, традиціях, побуті, звичаях, переживаннях персонажів. Усе це актуалізує основну думку твору, увиразнює окреслену автором проблематику. Дослідження художніх текстів відомих письменників, що увійшли до скарбниці світової літератури, сприяє пізнанню знаків культури певного народу, закодованих у мові. Класика світової літератури є чудовим джерелом дослідження концептів культури, що є ключовими метафорами у творі, а подекуди закодовані у світовідчутті ліричного героя або ж автора.

Третій розділ монографії **«Формування комунікативної компетентності як передумова розвитку мовної стійкості майбутніх філологів»** присвячено розгляду особливостей формування компетентнісних фахівців, які мають не лише професійні знання та сформовані вміння й навички, але й здатні бути відповідальними при прийнятті рішень у ситуаціях вибору, мобільними, конструктивними, уміти реалізовувати свої креативні здібності й творчо мислити.

Мовна підготовка майбутніх філологів на всіх рівнях повинна здійснюватися з урахуванням сучасних тенденцій розвитку лінгвістики та лінгводидактики. А це, своєю чергою, передбачає поєднання ґрунтовних теоретичних знань з урахуванням найновіших досягнень лінгвістичної науки та формуванням практичних умінь і навичок володіння цими знаннями в практичній діяльності, тобто в процесах комунікації.

Мовна стійкість є характерною рисою комунікативної поведінки мовної особистості, оскільки мова постає конструктом власної ідентичності, внутрішнім чинником позиції громадянина щодо своєї національної приналежності. У процесі вивчення мовознавчих дисциплін майбутні словесники долучаються до опосередкованої співвіднесеності з українською спільнотою, конструюючи завдяки мові національну ідентичність, яка постає перед людиною в ході формування національної самосвідомості.

При з'ясуванні питання про **«Особливості ідіостилю В. Рутківського (на прикладі історико-пригодницького роману «Джури козака Швайки»)»** наголошено, що історико-пригодницькі твори В. Рутківського формують у юних читачів уявлення про звиятжану історію українського народу, про спадкоємність традицій, породжують усвідомлення законів розвитку з проєкцією в майбутнє. Отже, йдеться про комунікативно-когнітивний аспект діалогу автора з реципієнтами, у якому проявляється його мовна особистість.

На жанровому рівні роман В. Рутківського залишається одним з найкращих зразків історико-пригодницької прози. Сюжет розгортається двома лініями – пригодницькою, котра висвітлює перипетії життя Санька і Грицька, та історичною, що реалізується через показ зародження на українських землях козацтва. Індивідуальна манера письма виявилася в незвичному використанні традиційного для історичних романів хронотопу дороги: метафоризація дороги як життєвого шляху головних героїв твору розширюється до метафоризації цієї форми часопросторових відносин як вибору історичної долі України.

Хронотоп дороги підкреслює ідею історизму, зміну циклічного мислення (вирушати на здобичництво щовесни) на лінійне (виокремлення зі спільноти рівних груп людей організованої військової сили, що усвідомлює своє призначення в справі захисту території, тобто структурування суспільства за новим принципом). Хронотоп дороги допомагає осягнути основну думку твору – тільки у зв'язку поколінь українських козаків можливий захист рідної землі, виборювання незалежності.

Особливості когнітивного рівня виявлені в авторській концептуалізації слів *плавні* і *стен*, що позначилися на сюжетному, композиційному, часопросторовому, персональному й образному рівнях. Більша увага письменника зосереджена на плавнях, котрі в

авторській картині світу апелюють і до географічного простору України, і до її історії, означають нову історичну силу, яка починає формуватися наприкінці XV ст., свідчать про поступову зміну циклічного способу мислення на лінійний, про виникнення типу історичної людини з новою самоідентифікацією. Персонажі маркуються за локутивною ознакою – концепт *плавні* співвідноситься з козаками, їхні антагоністи асоціюються із концептом *степ*. Кульмінація роману переноситься автором на тепер уже «свою» для козаків територію – у плавні, де вони отримують перемогу. Плавні і степ письменник використовує для творення образної структури роману, зокрема метафор, метонімії місця, антитез, гіпербол, сарказму, хіазму.

Характерною ознакою ідіостилю В. Рутківського на мовному рівні є широке використання ним фразеологічних одиниць, котрі стають образно-смысловими центрами характеристики персонажів, пояснюють причини їхнього найменування, еволюцію героїв, мають оцінне й експресивне забарвлення, допомагають відтворити історичний колорит доби, рухають сюжет тощо.

У п'ятому розділі «**Розвій української літератури в першій половині XIX ст. (на основі епістолярних джерел)**» наголошено, що українська література має глибоке коріння розвою, з огляду на що цілісне вивчення подальших періодів видається неможливим без осмислення специфіки становлення національного письменства першої половини XIX ст.

В епістолярії І. Котляревського, Є. Гребінки, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка переважають листи, які відбивають особливості суспільного життя, навчання й буденні спостереження митців. Однак усе це не применшує ролі цих матеріалів у розвитку та історії гуманітаристики. Попередники й сучасники Т. Шевченка залишили неоціненні матеріали, які сьогодні допомагають у вивченні творчості письменників.

П. Гулак-Артемівський у листах виявляв готовність перекладати твори світової літератури українською мовою, чим рятував народну культуру, літературу від духовного спустошення, забуття, зникнення.

Помітним явищем стали листи Г. Квітки-Основ'яненка, що ствердили універсальність української мови як мови не лише бурлеску, гумору, а й тонкого нюансування душевних порухів,

передачі переживань жіночої душі. Свої ідеї письменник розвивав і в листуванні з М. Максимовичем, Т. Шевченком, Є. Гребінкою.

Є. Гребінка з юнацьких років носив у серці пам'ять про історичне минуле свого роду, тому вважав засадничими чинниками звернення до рідної мови, літератури, національної історії.

Потужний вибух Шевченкового генію покликаний до життя потребою ствердити, обстояти у слові свій народ, його духовні святині, національний дух, відродити волю, гідність, героїзм, утіленням яких був і сам митець.

Епістолярна спадщина М. Костомарова відображає його як активного учасника національно-культурного руху в Україні: це в першу чергу питання освіти, культурного й громадського життя.

М. Максимович, укладаючи фольклорні збірники, не раз наголошував у листах до однодумців на винятковості українського фольклору, а наукова діяльність ученого відіграла визначну роль в усвідомленні українцями національної самобутності, окремішності української мови тощо. Репрезентовані матеріали ще раз довели, що будь-яка література – це не лише тексти, а й «умови творення літератури» (В. Дончик).

Загалом український письменницький епістолярій першої половини ХІХ ст. відображає становлення й розвиток літературного процесу зазначеної доби.

У шостому розділі монографії **«Методичні перспективи наукових досліджень української літератури у формуванні національної свідомості школярів»** доведено, що провідне місце в системі гуманітарної освіти школярів належить українській літературі. Вона є носієм споконвічних національних цінностей, культурних традицій, джерелом народної моралі. Наш народ за свою багатовікову історію витворив потужний пласт високохудожніх творів і фольклорного, і літературного характеру. Найкращі з них включені до програми з української літератури середньої школи й покликані виховати в учнів почуття гордості, небайдужості до долі своєї нації, її культури, традицій.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



**Бондаренко Галина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри української філології та журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Галенко Анна Миколаївна** – старший викладач кафедри української філології та журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Карловас Олена Адасівна** – старший викладач кафедри української філології та журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Кравченко Олена Леонідівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Пустовіт Валерія Юрївна** – доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Токар Наталія Володимирівна** – старший викладач кафедри української філології та журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Bondarenko Galyna Petryvna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

**Galenko Anna Mykolayivna** – Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

**Karlovass Olena Adasivna** – Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

**Kravchenko Olena Leonidivna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

**Pustovit Valeriya Yuriyvna** – Doctor of Philological Sciences, Professor the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

**Tokar Natalia Volodymyrivna** – Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.



---

## SUMMARY



The relevance of the collective monograph “Language and Literary Education: Research, Methods, Practice” lies in the need to study the latest approaches to the formation of teacher’s professional competencies. The reason for writing was to update the content of secondary education on the basis of changes defined by the concept of A New Ukrainian School.

The variety of covered topics indicates the relevance of scientific research. Articles on linguodidactics have accumulated wealth in teaching the Ukrainian language in secondary schools, where the key element is the lesson, so it is time for traditional and innovative aspects of learning the content of lessons. The priority in the national education system’s development is the competence approach as a prerequisite for the development of language stability of Ukrainian language and literature teachers.

Innovative approaches are marked by articles on the methods of studying Ukrainian literature, taking into account the specifics of this subject, given effective methods and forms of teaching in accordance with the requirements of the time.

Research on monographic topics in senior classes is relevant, which concerns a difficult period of development not only of History but also of Literature of the first half of the XIX century on the basis of epistolary sources.

The study of the writer’s idiosyncrasies, especially historical and adventure works, is connected with the educational purpose. The section of the monograph clarifies the specifics of artistic historicism in V. Rutkivsky’s novel “Dzhuras of Cossack Shvaika”, defines the conceptuality of the image of historical events by the writer.

World literature is heterogeneous and ambiguous, and this is what attracts both the reader and the scientist. The monograph presents the concepts of culture, which are metaphorized in the works, act as a way of individual and general self-expression, demonstrating elements of individual-authorial and national conceptospheres.

The research presented in the monograph will be useful for high school students, school teachers, scientists and will help to better understand modern linguistic and literary trends in education.

Наукове видання

БОНДАРЕНКО Галина Петрівна  
ГАЛЕНКО Анна Миколаївна  
КАРЛОВАС Олена Адасівна  
КРАВЧЕНКО Олена Леонідівна  
ПУСТОВІТ Валерія Юріївна  
ТОКАР Наталія Володимирівна

**МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:  
ДОСЛІДЖЕННЯ, МЕТОДИ, ПРАКТИКА**

*Колективна монографія*

*Електронне видання*

Відповідальний редактор:  
кандидат педагогічних наук, доцент Бондаренко Г. П.

Оригінал-макет *Погорєлова Т.В.*

Підписано до друку 18.01.2022.  
Умов. друк. арк. 13,0. Обл.-вид. арк. 14,5.  
Вид. № 3342.

**Видавництво Східноукраїнського національного університету  
імені Володимира Даля**

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.03 р.

Адреса університету: просп. Центральний, 59-А  
м. Северодонецьк, 93400, Україна  
E-mail видавництва: [vidavnictvosnu.ua@gmail.com](mailto:vidavnictvosnu.ua@gmail.com).